# المعرفة

145

العدد ١٤٥ ربيع الآخر ١٤٢٨ هـ مايو ٢٠٠٧م



مجلات الأطفال العربية

## موت مبكر .. أو شيخوخة مبكرة.. أو «إنعاش» بالترجمة

## أولياء الأمور يتحولون إلى طلاب

فجوة التقنية الصلبة

## طرائق التفكير التقني

## القائمون على مراكز رعاية الموهوبين... هل هم موهوبون؟

محمد الحيزان

## انتهى زمن الإعلام التربوي

التربية الإعلامية

# وعي ومهارة اختيار




مجلة شهرية تصدر عن

وزارة التربية والتعليم

المملكة العربية السعودية

تأسست عام ١٣٧٩ هـ في عهد وزير المعارف صاحب السمو الملكي الأمير فهد بن عبد العزيز

وأعيد إصدارها عام ١٤١٧ هـ في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز

العدد (١٤٥) - ربيع الآخر ١٤٢٨ هـ - مايو ٢٠٠٧ م





ردمد: ٦٢٠٠-١٣١٩


البند الأول: المواد المنشورة في هذه المجلة لا تعبر بالضرورة عن رأي وزارة التربية والتعليم.

البند الثاني: تبويب الموضوعات والمقالات في هذه المجلة يخضع لاعتبارات فنية.

بسم الله الرحمن الرحيم


الملف ٦
آفاق ٣٦
إنترنت ٤٦
ميادين ٥٦
مواهب ٦٤
ثقافة إدارية ٧٦
نحو الذات ٨٢
دراسات ٨٦
مكتبة ١٠٤
رؤى ١١٤
أعلام ١٢٤
سبورة ١٣١
وجهة نظر ١٤٤
نوته ١٥٠
يوميات معلم ١٥٣
ثرثرة ١٥٦
مدائن المعرفة ١٦٠


من حق كل كاتب إلينا في المعرفة أن نظهر فكرته ورؤيته ما دامت تقدم جديدًا، أو تصحح مغلوطًا، أو تشرح مبهمًا... في متن الهمّ الثقافي-التربوي.

كذلك من حق كل قارئ لنا أن نضع تحت ناظريه وبين يديه ما ينال إعجابه ويبلغ تطلعه ويسر خاطره.

بين هذين الحقّين توازن أسرة تحرير مجلة المعرفة اختيارها ونشرها حتى لا يصبح كتابها هم قراؤها، وقراؤها هم كتابها (فقط).

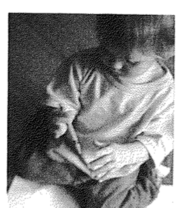
فمن ذلك التوازن أنها لا تحتفي بالمشاركات التي تقطع رحلات مكوكية للوصول إليها مرورًا بمديري (ومديرات) المدارس ومراكز الإشراف وإدارات التعليم. فليس ذلك وحده مبررًا للنشر.

ومن ذلك التوازن (أيضًا) أنها تدفع إلى أعلى صفحاتها أسماء عارية من جلال الألقاب وشفاعات التوصيات إذا كانت مثقلة بجودة المضمون ونصوع الفكرة أو إشراقة الأسلوب.

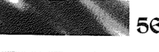
في الصفحة اللاحقة أكثر من عنوان للتواصل معنا مباشرةً، فمرحبًا بكل طرح جديد، ولكن (رجاء) دون وسطاء. المعرفة



46

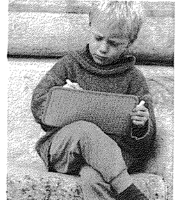


أدركت أنهم يستطيعون التفوق



56





التعلم بالمعنى لا باللفظ

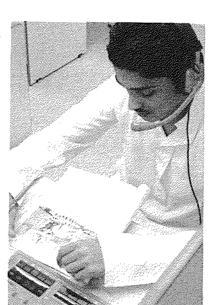
82






وسائل عملية لاستغلال أوقات الفراغ

114



على المعلمين الاستفادة من إمكاناتها الهائلة

الإنترنت تعلمك الإنجليزية



المراسلات

باسم: رئيس التحرير

ص.ب -٧٠٠٠٢٣٠ الرياض ١١٣٢١

هاتف: ٤٠ ٤٠ ٤١٩ فاكس: ٤٧ ٤٧ ٤١٩

فاكس مجاني: ٢٢٧٧ ١٢٤ ٨٠٠

Letters should be sent to
Editor-in-chief
P.O.Box: 7 Riyadh 11321
Tel: 419 40 40 Fax: 419 47 47
Free Fax: 800 124 2277
info@almarefah.com



الأسعار

السعودية ١٠ريالات، الإمارات ١٠ دراهم،

الكويت ٨٠٠ فلس، قطر ١٠ ريالات،

البحرين ١٠٠٠فلس، سلطنة عمان ١٠٠٠بيسة،

اليمن ١٢٥ ريالاً، سوريا ٦٥ ليرة،

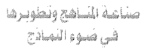
الأردن ١,٢٥ دينار، لبنان ٣٠٠٠ ليرة،

مصر ٥ جنيهات،السودان ١٥٠ دينارًا ،

المغرب ١٥ درهمًا.



104






المنهج الدراسي ليس
هو الكتاب المدرسي

124



ابن باديس

156

هذا «مناكير» أختي

76



الاتجاه الحديث للإدارة

**إذا كنت مديرًا
فحاول أن تكون قائدًا**



الاشتراكات

سعر الاشتراك داخل السعودية للأفراد (١٠٠) ريال
وللمؤسسات (٢٠٠) ريال.

سعر الاشتراك للدول العربية ٥٠ دولارًا شاملاً أجرة البريد.

سعر الاشتراك للدول الأخرى ٦٠دولارًا شاملاً أجرة البريد.

للاشتراك

الرياض:4197333 ـ فاكس: 4197696

فاكس مجاني: 8001242277

Subscriptions@rawnaa.com

للإعلان

الرياض:4197333 ـ فاكس: 4197696

Advertising@rawnaa.com

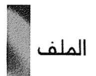
روناء للإعلان والتسويق

ص . ب 26450 الرياض 11486

التوزيع

الوطنية للتوزيع




المؤتمر الدولي الأول للتربية للإعلامية

# وعي ومهارة اختيار

في أواخر الستينيات الميلادية من القرن الماضي ظهر مفهوم «التربية الإعلامية» وتم تناوله بمعنى «استخدام أدوات الاتصال كوسائل تعليمية مساندة للعمل التدريسي»، وتطور المفهوم ليقدم على أنه «تعليم بشأن الإعلام» ووسائله، ونظر إلى التربية الإعلامية على أنها تمثل «مشروع دفاع» يهدف إلى حماية الأطفال والناشئة من أخطار التلفزيون والوسائل الإعلامية الأخرى.

وأخيرًا تكاثفت الرؤية حول التربية الإعلامية على أنها «معرفة ومهارات تعامل» وتنمية قدرات عقلية ووجدانية وسلوكية للتفاعل والمشاركة مع الوسيلة الإعلامية.

وإذا كان عدد محدود من الدول - مثل بريطانيا واسكتلندا والدانمارك - قد تنبهت مبكرًا لأهمية التربية الإعلامية وضرورتها للناشئة فأدرجتها بصورة واضحة ومقننة - بأساليب مختلفة - في مناهجها الدراسية، فإن عددًا كبيرًا من الدول - ومنها الدول العربية - لم تقدم بعد على إدراج مقررات أو مفردات أو مفاهيم التربية الإعلامية في مناهجها الدراسية.

واستشعارًا لأهمية ذلك وللتعريف بـ«مسألة» التربية الإعلامية في الأوساط التربوية والثقافية المحلية والإقليمية نظمت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في الفترة من ١٤ - ١٧ من شهر صفر الماضي المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية، حيث قدمت العديد من الدراسات ونظمت حلقات نقاش وعروض إعلامية تناولت جوانب مختلفة من قضايا التربية الإعلامية ومفاهيمها وتطبيقاتها.

بحوث المؤتمر ودراساته وأوراق عمله لم يسعها فضاء «ملف المعرفة»، ولذا كان لابد من ضرورة الاقتصار على ملامح واقتباسات من عدد من هذه الأوراق والبحوث العلمية. وقد تكفل موقع المؤتمر على شبكة الإنترنت برفع الحرج عن «المعرفة»، حيث تعرض صفحاته كامل الدراسات والبحوث وأوراق العمل. المعرفة




# التربية الإعلامية .. لماذا؟

د. بدر بن عبدالله الصالح * . الرياض

**تركز مفهوم محو الأمية (Literacy) حتى وقت قريب في محو أمية القراءة والكتابة، وبرغم أهمية هذه المهارات وبقائها في منظومة المهارات الأساسية، إلا أن التطورات الضخمة في تقنية المعلومات والاتصال، جعلت البعض يعيد النظر في هذا المفهوم. ففي عام ٢٠٠٥م، قدم الائتلاف الإعلامي الجديد (New Media Consortium) تعريفًا لمحو الأمية هو: «مجموعة القدرات والمهارات التي تتداخل فيها الثقافة الشفهية والمكتوبة والبصرية والرقمية» (Jinkins،٢٠٠٦،p.١٩ )، وهذا يشمل المقدرة على فهم قوة المرئيات والمؤثرات الصوتية واستخدام تلك القوة لمعالجة وتحويل الرسائل الرقمية ونشرها وتكييفها بصيغ جديدة.**

إن الاهتمام بموضوع التربية الإعلامية Media Education ليس جديدًا، ففي العام ١٩٨٢م، طالبت اليونسكو UNESCO بضرورة إعداد النشء للحياة في عالم يتميز بقوة الرسائل المصورة والمكتوبة والمسموعة CML،2003،p.1 . وقد بدأت التربية الإعلامية أساسًا كأداة لحماية المواطنين (نموذج الحماية) من الآثار السلبية للرسائل الإعلامية Wikimedia، 2006، وعندما أصبحت وسائل الاتصال الجماهيرية جزءًا من الثقافة اليومية للفرد، اتسعت النظرة إلى تلك التربية لتصبح تمكين الفرد ليكون ناقدًا يتحكم بتفسير ما يشاهده أو يسمعه Critical Autonomy (نموذج المتلقي النشط) بدلًا من ترك التحكم بالتفسير للرسائل الإعلامية CML،2003 . من هذا المنظور يصبح هدف التربية الإعلامية هو تحويل استهلاك الرسائل الإعلامية إلى عملية نقدية نشطة، لمساعدة الأفراد على تكوين الوعي حول طبيعة تلك الرسائل وفهم دورها في بناء وجهات النظر حول الواقع الذي يعيشون فيه 2006.

ويعرّف مؤتمر فيينا (١٩٩٩م، ٢) التربية الإعلامية بأنها: «التعامل مع جميع وسائل الإعلام الاتصالي (كلمات ورسوم وصور ثابتة ومتحركة) التي تقدمها تقنيات المعلومات والاتصال المختلفة»، وتمكين الأفراد من فهم الرسائل الإعلامية، وإنتاجها واختيار الوسائل المناسبة للتعبير عن رسائلهم الخاصة. ويعرفها مؤتمر التربية الإعلامية للشباب (٢٠٠٢م، ٢) بأنها «التعرف على مصادر المحتوى الإعلامي وأهدافه السياسية والاجتماعية والتجارية والثقافية والسياق الذي يرد فيه. ويشمل ذلك التحليل النقدي للمواد الإعلامية وإنتاج هذه المواد وتفسير الرسائل الإعلامية والقيم التي تحتويها. ويضيف أن هذا المفهوم يرتبط بالتعليم والتعلم عن الإعلام ووسائله المختلفة وليس مجرد عملية تعليمية عن طريق وسائل الإعلام». ويتطلب تفعيل التربية الإعلامية تعليمًا رسميًا وغير رسمي. وأما مركز الثقافة الإعلامية CML،2003 فيعرفها بأنها «المقدرة على تفسير وبناء المعنى الشخصي من الرسائل الإعلامية، والمقدرة على الاختيار وتوجيه الأسئلة والوعي بما يجري حول الفرد بدلًا من أن يكون سلبيًا ومعرضًا للاختراق». ويعرّفها معهد أسبن: Aspen Institute،1993،cited in

Hobbs, 2001 بأنها المقدرة على الوصول إلى الرسائل الإعلامية، وتحليلها ونقلها بصيغ عديدة ومتنوعة.

تناقش هذه الورقة مفهوم التربية الإعلامية من مدخل دمج تقنية المعلومات في التعليم، وتقترح إطارًا للتربية الإعلامية في التعليم العام السعودي. ولتحقيق هذا الهدف، ستتناول الورقة مبررات التربية الإعلامية واستراتيجياتها، ومهاراتها، والعلاقة بينها وبين الثقافة المعلوماتية، وأخيرًا شرحًا موجزًا للإطار المقترح.

**لماذا التربية الإعلامية؟**

يعيش الناس اليوم في عالم تأتيهم فيه المعلومات على مدار الساعة بجميع الصيغ التي يمكن أن نفكر بها: مسموعة ومقروءة، وصور أو رسوم ثابتة أو متحركة أو فيديو. وهي معلومات تحمل قيم واتجاهات أولئك الذين أعدوها أو نقلوها من مصادر أخرى لتحقيق أهداف معينة. وليست الخطورة في وجود هذا الكم الهائل من المعلومات، وإنما إمكانية الوصول إليها من قبل الأفراد من جميع الأعمار. ولذا، لم يعد للخصوصية مكان في عالم المعلومات المفتوح، فلا الجهات الرسمية تستطيع التحكم بها، ولا الكبار يمكنهم توجيهها زمانًا أو مكانًا، كمًا أو كيفًا للأطفال أو اليافعين. الشفافية هي ما يميز عالم اليوم: شفافية ثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية. كيف يمكن التعامل مع هذا الواقع الجديد والمستقبل القريب عندما يحمل الأطفال العالم بكل ما فيه من ثقافات في هواتفهم المحمولة؟ أحد التدخلات يكمن في التربية الإعلامية التي يعتبرها كثيرون Freed, 2003, CML, 2003, Wikimedia, 2006, Jinkins, 2006, et.,al., p.19 ضرورة ملحة للتعامل مع هذا الواقع الجديد للأسباب التالية CML, 2003:

- الرسائل الإعلامية تبني واقعًا، فهي مسؤولة عن أغلب الخبرات التي على أساسها نقوم ببناء فهمنا الشخصي للعالم. وهي التي تعطينا على نحو كبير إحساسنا بالواقع، والكثير من وجهات نظرنا مبنية على أساس تلك الرسائل التي تم بناءها مسبقًا وتحمل اتجاهات ووجهات نظر قررت مسبقًا.
- جميع الرسائل الإعلامية مبنية بوساطة فرد أو هيئة، والمتلقي لا يشاهد أو يسمع ما تم رفضه من صور أو كلمات إثناء بناء الرسالة الإعلامية، وإنما يسمع أو يشاهد ما تم قبوله.
- المتلقي يناقش المعنى في الرسالة الإعلامية طبقًا لعوامل فردية وحاجات شخصية وخلفية ثقافية ومنظومة القيم التي توجّه سلوكه. وهذا يعني أن أفرادًا مختلفين يتكون لديهم خبرات وانطباعات مختلفة من الرسالة الإعلامية الواحدة.
- تحتوي الرسائل الإعلامية على مضامين تجارية، وثقافية واجتماعية وسياسية، وتحمل قيمًا ورسائل أيديولوجية ووجهات نظر.

ويضيف آخرون (Jinkins,et.,al. ،2006) أن أهمية التربية الإعلامية تكمن في تيسير وصول الأفراد إلى المهارات والخبرات التي يحتاجونها لفهم الكيفية التي يشكل الإعلام إدراكهم وتهيئتهم للمشاركة كصانعي إعلام ومشاركين في مجتمعات افتراضية ضمن أخلاقيات المجتمع وضوابط حرية الكلمة.

ومن بين المبررات الأخرى (CML, 2003): النسبة المتزايدة للاستهلاك الإعلامي في المجتمع، ونمو صناعة الإعلام وأهمية المعلومات في العصر الحاضر، والأهمية المتزايدة للاتصال المرئي والمعلومات المرئية. ويضيف ديفز (Davis, 1992) مبررات أخرى هي: أن التربية الإعلامية تشجع على التأمل بالقيم الشخصية، وتتضمن دمج التقنيات الحديثة في التعلم، وتشجع حركة الإصلاح التربوي، كما تشجع الحوار في قاعات الدراسة الذي بدوره يشجع الحوار خارجها.

ومن ضمن المبررات أيضًا Considine, 2003 أن التربية الإعلامية تشجع على تنشئة المواطنة المسؤولة، والعمل الجماعي، وربط المنهج الدراسي بالحياة الواقعية، وهي متسقة مع التوجّه لتنمية مهارات التفكير العليا. إلى جانب ذلك تشمل التربية الإعلامية عددًا من الفوائد CML, 2003 أهما: تمكين الطالب ليصبح مستهلكًا حكيمًا للرسائل الإعلامية، وزيادة قدراته على الاتصال والتعبير، وتمكينه من التعامل مع ثقافة مشبعة بالرسائل الإعلامية، وتوفير فرصة لدمج المناهج الدراسية، وبناء مهارات المواطنة المطلوبة للمشاركة في الحوار العام.

**استراتيجيات التربية الإعلامية ومهاراتها**

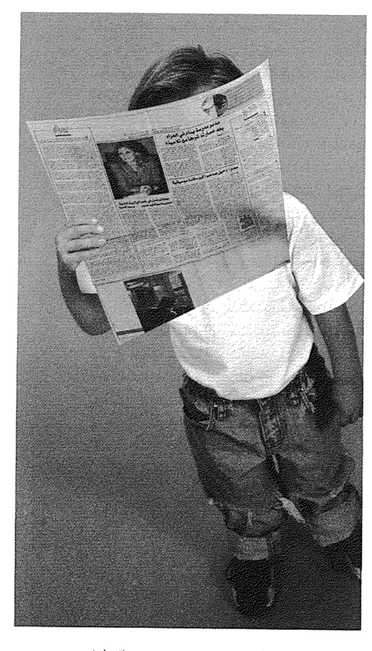
تتعدد وجهات النظر حول الاستراتيجيات أو الأساليب المناسبة لتفعيل برامج التربية الإعلامية. ففي الوقت الذي ينادي فيه البعض بضرورة أن يتعلم الطلاب مهارات التربية الإعلامية من خلال مادة أو مقرر خاص بالتربية الإعلامية، ينادي البعض الآخر بدمج التربية الإعلامية في المنهج بدلًا من تقديمها في

مـادة منفصلة. Jenkins,et.,al..2006، بينما ينادي فريق ثالث بتوظيف كلا المنهجين Center for Media Literacy.2003 CML. في هذا السياق، حدد مركز الثقافة الإعلامية CML،2003 عشرة استراتيجيات لتدريس التربية الإعلامية أهمها: دمج التربية الإعلامية في المنهج، أو (و) تقديم مقرر كامل في التربية الإعلامية، وتوظيف النموذج الاستقرائي Inquiry Approach، وتدريس مهارات التفكير الناقد، وتحليل البيئة الإعلامية، ودراسة وجهات النظر المختلفة، وغيرها. كما يقترح المركز المذكور، استخدام نموذج التعلم النشط Active Learning الذي يبدأ بمرحلة الوعي بقضية معينة ثم التحليل ثم التعقيب (التأمل) وأخيرًا، الاستجابة. ونتاج هذه النشاطات الأربعة هو الخبرة التي يكوّنها الفرد.

ويعتقد كونسداين Considine،2003 بأن التربية الإعلامية هي كفاية وليس مقررًا، ولذا، ينبغي دمجها في المنهج. وتؤكد هوبز Hobbs،2001 على أهمية أن يتضمن التحليل الإعلامي في المدرسة خمسة مفاهيم هي:

- أن الرسائل الإعلامية هي نتاج فرد أو مؤسسة.
- أن الرسائل الإعلامية يتم إنتاجها في سياقات اجتماعية واقتصادية وسياسية وتاريخية وجمالية.
- أن تفسير المعنى وبناءه يتكون من تفاعل بين المتلقي والنص والثقافة.
- أن لكل وسيلة إعلامية رموزها الخاصة بها.
- دور التعبير الإعلامي في فهم الناس للحياة الاجتماعية.

وعلى نحو مختلف، يقترح فريد Freed 2003، نموذجًا للتربية الإعلامية يتميز بالتركيز الكبير على مفهوم التفاعلية Interactivity الذي يميز وسائل الإعلام وتقنيات المعلومات الحديثة: فالشبكات الرقمية المعاصرة هي كونية الطابع خصوصًا مع التوسع في الشبكات التفاعلية الكونية واسعة النطاق Broadband التي تتيح للأفراد الانغماس Immersion في بيئات تفاعلية كونية. ولذا، فإن مهارات التفكير الناقد والمهارات التقنية ليست كافية للبقاء دون فهم طبيعة وقوة التفاعلية نفسها، وأن الفرد المثقف إعلاميًا هو الذي يعترف بعمق التفاعل الكوني؛ لذلك، يصبح الوعي الكوني Global Sensibility مفتاح الثقافة الإعلامية، وهو ما يعني أن



الحياة المعاصرة تفاعلية. ويقترح لتحقيق فهم التفاعل الكوني كأساس للتربية الإعلامية المعاصرة نموذجًا أسماه الثقافة الإعلامية العميقة Deep Media Literacy، يتكون من ثلاثة مستويات هي:

- مهارات استخدام تقنيات المعلومات وتصفح الشبكات الرقمية.
- مهارات التفكير الناقد لمحتوى الرسائل الإعلامية.
- تقدير التفاعلية الكونية.

كما يقترح ثلاثة استراتيجيات لتدريس الثقافة الإعلامية هي:

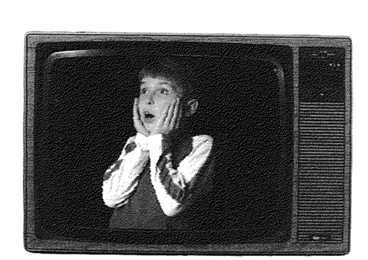
- تطوير رؤية إعلامية مشتركة.

- مناقشة الاختيارات الإعلامية
- مناقشة التفاعلية الكونية.

ويقترح ديفز Davis، 1992 أن تركز التربية الإعلامية على ثلاث مهارات رئيسة هي:

- التحليل: (مهارة مستهلك)، فالمثقف إعلاميًا هو مشارك نشط في الحوار حول المعنى في المحتوى الإعلامي، وواع بالعوامل المختلفة التي تؤثر بالحوار.
- البحث: (مهارة مستخدم)، فالمثقف إعلاميًا باحث نشط في تحديد المصادر الإضافية المناسبة لدراسة الموضوعات ذات الاهتمام الشخصي.
- التأثير: (مهارة مُنتج)، فالمثقف إعلاميًا هو القادر على تغيير معنى أو تأثير الرسائل الإعلامية.

وتقدم أدبيات أخرى حديثة مفهوم واستراتيجيات التربية الإعلامية في إطار مختلف يعتمد بصورة خاصة على ما أتاحته تقنية الإنترنت وتطبيقاتها المختلفة من فرص المشاركة النشطة التي يتعلم من خلالها المشاركون ويكتسبون مهارات مختلفة. فقد بينت دراسة حديثة



Lenhard & Madden، 2005، cited in: Jinkins,et.,al.،2006، أن أكثر من نصف فئة اليافعين في الولايات المتحدة، أنتجوا محتوى إعلامي، وثلث الذين يستخدمون الإنترنت شاركوا في المحتوى الذي أنتجوه. هؤلاء يشاركون فيما أسماه جنكنز وآخرون Jinkins,et.,al.,2006 الثقافة التشاركية Participatory Culture من خلال الصيغ المختلفة للمجتمعات الافتراضية على الإنترنت التي تتيح فرص التعبير الجمالي، والشراكة الحضارية والدعم القوي، وتوفير تدريب غير رسمي تنتقل فيه معرفة الخبراء إلى المبتدئين، ويشعر فيها المشاركون بموقع مهم لمساهماتهم، وبروابط اجتماعية مع الآخرين. لهذا، تركز هذه الدراسة (Jinkins،et..al.,2006) على مفهوم الثقافة التشاركية (Culture Participatory) بدلاً من مفهوم التفاعلية لأن الأخيرة خاصية للتقنية بينما المشاركة خاصية للثقافة. إن أهم فوائد هذه الثقافة هي فرص التعلم بين الأقران، وتغيير الاتجاه نحو الملكية الفكرية، والتنوع في التعبير الثقافي، وتطوير مهارات ذات قيمة في مواقع العمل، وتطوير اتجاهات قوية نحو المواطنة. ولذا، ينبغي أن تكون الثقافة التشاركية التي تمثل منهجًا خفيًا قد يحدد نجاح أو تخلف الشباب في المدرسة أو موقع العمل أساس التربية الإعلامية في القرن الحادي والعشرين. ولهذا كله، تقترح الدراسة (Jinkins،et..al..2006) ضرورة المعالجة التنظيمية والتعليمية لثلاثة قضايا مهمة هي:

- فجوة المشاركة (Participatory Gap): كان التركيز ولا يزال على إغلاق الفجوة الرقمية بالنسبة لتوفير فرص الوصول للإنترنت. ولكن من الخطأ تبسيط المشكلة بكونها ثنائية بين من يملك ومن لا يملك تلك الفرص برغم أهميتها، لأن التجربة بينت أن الأهم هو المهارات التقنية التي تمكّن الطلاب من تطوير مهارات التربية الإعلامية. لذا، فإن فجوة المشاركة ترتبط بعدم المساواة في الوصول إلى خبرات غنية ومهارات ومعرفة تهيئ الشباب للمشاركة الكاملة في عالم الغد. وبعبارة أخرى، كيف نضمن أن كل طفل يمكنه الحصول على المهارات والخبرات ليصبح مشاركًا بشكل كامل في المستقبل الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي للمجتمع؟
- مشكلة الشفافية (Transparency

Problem): تتعلق هذه المشكلة بالتحديات التي تواجه الشباب لتعلم الطرق التي يشكل فيها الإعلام تصوراتهم حول العالم. وبعبارة أخرى، كيف نضمن أن كل طفل لديه المقدرة على فهم الطرق التي يشكل بها الإعلام المعاصر إدراكه وتصوراته عن العالم من حوله؟

- التحديات الأخلاقية (Ethics Challenges):
في وقت تتهاوى فيه الصيغ التقليدية للتطوير المهني والتثقيف التي يمكن أن تعد اليافعين لأدوارهم العامة. لتحل محلها المجتمعات الافتراضية على الإنترنت التي تضع الضوابط الأخلاقية بين ما ينشر وما لا ينشر. يصبح من الضرورة التدخل التعليمي لإعداد اليافعين لأدوارهم كصانعين للمادة الإعلامية ومشاركين في المجتمع. وبعبارة أخرى، كيف نضمن أن كل طفل يدرك المعايير الأخلاقية التي تشكل ممارساته كمساهم في صناعة المحتوى الإعلامي ومشارك في المجتمعات الافتراضية على الإنترنت؟

لمعالجة هذه القضايا، ينبغي إعادة التفكير بالمهارات الجوهرية التي ينبغي أن يكتسبها الأطفال من خبرات التعلم المدرسية، وهي تقريبًا جميعها مهارات اجتماعية يتم تنميتها من خلال التعاون (Collaboration) والاتصال الشبكي (Networking). وتشمل المهارات الجديدة - التي لا تلغي المهارات التقليدية مثل: القراءة والكتابة ومهارات البحث والتحليل الناقد - ما يأتي (Jinkins.et.,al..2006):

- اللعب (Play): المقدرة على التجريب مع الآخرين كأسلوب لحل المشكلة.
- الأداء (Performance): المقدرة على تبني أدوار جديدة من ثقافات مختلفة، وفهم المشكلات من وجهات نظر متعددة.
- المحاكاة: (Simulation) المقدرة على تفسير وبناء نماذج دينامية لعمليات العالم الحقيقي.
- التخصيص (Appropriation): المقدرة على الفرز الهادف للمحتوى الإعلامي وإعادة تشكيله.
- المهام المتعددة (Multitasking): المقدرة على تحليل الفرد لبيئته الخاصة وتحويل التركيز عند الحاجة.
- الشراكة الفكرية (Distributed Cognition): المقدرة على التفاعل الهادف مع الأدوات التي تدعم القدرات الذهنية.
- الذكاء الجمعي (Collective Intelligence): المقدرة على تحصيل المعرفة من خلال العمل مع آخرين للوصول إلى هدف مشترك.
- إصدار الأحكام (Judgment): المقدرة على تقويم الثقة والمصداقية لمصادر إعلامية مختلفة.
- الإبحار عبر وسائل إعلامية متعددة (Cross-Media Navigation): المقدرة على تتبع المعلومات عبر قنوات إعلامية متعددة.
- التواصل الشبكي (Networking): المقدرة على البحث عن المعلومات ودمجها ونشرها.
- التفاوض (Negotiation): المقدرة على التنقل في مجتمعات افتراضية متنوعة وتمحيص واحترام وجهات نظر متعددة.

**العلاقة بين التربية الإعلامية والثقافة المعلوماتية:**

ينبغي دراسة العلاقة المتداخلة بين مهارات التربية الإعلامية (Media Education) ومهارات الثقافة المعلوماتية (Information Literacy) والنماذج المختلفة لمهارات الألفية الثالثة أو مهارات عصر المعرفة التي تشكل أساس الإصلاح التربوي المعاصر، منعًا للتكرار (Duplication) وسوء الفهم. فالثقافة المعلوماتية كأساس للإصلاح التربوي، تؤكد أهمية مهارات استخدام تقنيات المعلومات والاتصال الحديثة، وتنمية مهارات التفكير العليا أو التفكير الناقد، ومهارات الاتصال، وغيرها وجميعها مهمة للتربية الإعلامية. من هذا المنظور، نعتقد أن الجهود في مجال تنمية مهارات الثقافة المعلوماتية تتداخل أو تتقاطع مع مهارات التربية الإعلامية. نستعرض فيما يأتي بعض نماذج مهارات الثقافة المعلوماتية باختصار.

**معايير الثقافة المعلوماتية للتعلم المدرسي:**

حددت قوة المعلومات Information Power, 1998 تسعة معايير للثقافة المعلوماتية للتعلم المدرسي منظمة في ثلاثة محاور هي:

أولًا: الثقافة المعلوماتية:

معيار (١): الطالب المثقف معلوماتيًا يصل إلى المعلومات بكفاءة وفاعلية.

معيار (٢): الطالب المثقف معلوماتيًا يقوّم المعلومات تقويمًا ناقدًا ومتمكنًا.

معيار (٣): الطالب المثقف معلوماتيًا يستخدم المعلومات بدقة وإبداع.

ثانيًا: استقلالية المتعلم:

معيار (٤): الطالب الذي يعد متعلمًا مستقلاً، هو الطالب المثقف معلوماتيًا والذي يتابع المعلومات المتعلقة بالاهتمامات الشخصية.

معيار (٥): الطالب الذي يعد متعلمًا مستقلاً، هو الطالب المثقف معلوماتيًا والذي يقدّر الأدبيات التعليمية والصور الابتكارية الأخرى من المعلومات.

معيار (٦): الطالب الذي يعد متعلمًا مستقلاً، هو الطالب المثقف معلوماتيًا والذي يجاهد للتميز في الحصول على المعلومات وتوليد المعرفة.

ثالثًا: المسؤولية الاجتماعية:

معيار (٧): الطالب الذي يساهم إيجابيًا للتعلم المدرسي وللمجتمع هو الطالب المثقف معلوماتيًا الذي يقر بأهمية المعلومات للمجتمع المعاصر.

معيار (٨): الطالب الذي يساهم إيجابيًا للتعلم المدرسي وللمجتمع هو الطالب المثقف معلوماتيًا الذي يمارس سلوكيًا أخلاقيًا بالنسبة للمعلومات وتقنية المعلومات.

معيار (٩): الطالب الذي يساهم إيجابيًا للتعلم المدرسي وللمجتمع هو الطالب المثقف معلوماتيًا الذي يشارك بفاعلية في العمل الجماعي لمتابعة المعلومات وتوليدها.

**مهارات الألفية الثالثة:**

طور ترلنج وهود (Trilling & Hood, 1998) ما أسمياه مهارات البقاء للحياة في الألفية الثالثة وهي:

- مهارات التفكير والعمل الناقدين.
- المهارات الإبداعية.
- مهارات العمل التعاوني.
- مهارات الاتصال.
- مهارات فهم الثقافات الأخرى.
- مهارات التكيف والتفكير المستقل واتخاذ القرار.
- مهارات الحوسبة.
- مهارات التعلم الموجّه ذاتيًا.

**المهارات الست الكبيرة**

اقترح أيزنبرج ودوج Eisenberg, Michael& Johnson,Doug1996 مهارات للثقافة المعلوماتية أسمياها المهارات الست الكبيرة The Big Six Skills، وهي:

- تعريف المشكلة المعلوماتية.
- تطوير استراتيجيات البحث عن المعلومات.
- تحديد مصادر المعلومات والوصول إليها.
- استخدام المعلومات.
- دمج وبناء الحل المعلوماتي.
- تقويم الحل المعلوماتي.

مهارات القرن الحادي والعشرين: من ناحية أخرى صنف المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي NCREL,2003 «مهارات القرن الحادي والعشرين» في أربع فئات رئيسة هي:

- مهارات العصر الرقمي Digital Age Literacy: المقدرة على استخدام التقنية الرقمية وأدوات الاتصال، والشبكات للوصول إلى المعلومات وإدارتها وتقويمها وإنتاجها للعمل في مجتمع المعرفة. وتشمل مهارات الثقافة الأساسية والعلمية والاقتصادية والتقنية والبصرية والمعلوماتية وفهم الثقافات المتعددة والوعي الكوني.
- مهارات التفكير الإبداعي Inventive Thinking: تشمل مهارات التكيف والتوجيه الذاتي والابتكار ومهارات التفكير العليا.
- مهارات الاتصال الفعّال Effective Communication: تشمل مهارات العمل في فريق والمهارات البين شخصية والمسؤولية الشخصية والاجتماعية والاتصال التفاعلي.
- مهارات الإنتاجية العالية High Productivity: تشمل مهارات التخطيط والإدارة والتنظيم والاستخدام الفعّال للأدوات التقنية في العالم الواقعي.

**التربية الإعلامية**

**إطار مقترح للتعليم العام السعودي**

بناءً على مراجعة الأدبيات ذات العلاقة في مجالي التربية الإعلامية والثقافة المعلوماتية والتحولات في التقنية والفكر التربوي المعاصر وأساليب التعلم الجديدة المعتمدة على هذه التحولات وتوجهات الإصلاحات التربوية الحديثة، يقترح الكاتب إطارًا للتربية الإعلامية ينطلق من رؤية منظومية شاملة لعملية الإصلاح التربوي، تمثل فيها التربية الإعلامية أحد مكونات هذا الإصلاح (الشكل رقم١)، دون إغفال دور التعليم غير الرسمي في دعم التربية الإعلامية.

من منظور الرؤية الشاملة للإصلاح التربوي، يمكن مناقشة مكونات الإطار المقترح للتربية الإعلامية

في التعليم العام السعودي على النحو التالي (الشكل رقم٢):

**مستويات التربية الإعلامية:**

كما يبين الشكل رقم (٢)، يتضمن الإطار المقترح مؤسسات رسمية وغير رسمية ينبغي أن تسهم في مجال التربية الإعلامية، ويمكن تصنيفها في مستويين هما:

**المستوى الأول: التعليم الرسمي:**

أ- وزارة التربية والتعليم: عملية التخطيط الاستراتيجي التي ينبغي تصميمها وتنفيذها من قبل الوزارة وإدارات التعليم التابعة لها لتحقيق أهداف الإصلاح التربوي في ضوء حاجات المجتمع من جهة، والتحولات في التقنية والنموذج التربوي من جهة أخرى. وينبغي أن تتضمن تلك الجهود دمج مهارات التربية الإعلامية في المنهج الدراسي كجزء من عملية الإصلاح التربوي الشامل، وتدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة في مجال التربية الإعلامية. ومن المعروف أن الخطة الاستراتيجية للوزارة تشمل العديد من المكونات والعمليات والمهام والإجـراءات، من بينها المكونات والعمليات والمهام الخاصة بدمج تقنية المعلومات في التعليم. وتهدف تلك الخطة إلى تحقيق العديد من الأهداف التي يمكن إجمالها بتحسين فاعلية النظام التعليمي وكفاءته الداخلية والخارجية المتمثلة بمتعلمين قادرين على المساهمة الإيجابية في نهضة وطنهم الأم وأمتهم العربية والإسلامية ومحيطهم العالمي.

ب- وزارة التعليم العالي: العمليات والمهام التي ينبغي تنفيذها من قبل كليات التربية والمعلمين لدعم جهود الإصلاح التربوي في مجال دمج تقنية المعلومات في التعليم بما في ذلك تدريب المعلمين والمعلمات في مجال التربية الإعلامية من خلال مقررات نظامية.

**المستوى الثاني: التعليم غير الرسمي:**

يشمل هذا المستوى منظومتين رئيستين في المجتمع هما: الأسرة والمؤسسات الإعلامية المحلية خصوصًا الرسمية منها، وكل منهما يمكن أن يؤدي دورًا مهمًا في التوعية الإعلامية، وتدريب الناشئة واليافعين في مجال التربية الإعلامية. وبرغم بعض المحاذير، يمكن للمؤسسات الإعلامية المحلية المشاركة في:

- تقديم الدعم المالي لنشاطات التربية الإعلامية.
- توفير المصادر الإعلامية المطلوبة.
- تفعيل مفهوم المتلقي النشط.



**دمج تقنية المعلومات في التعليم:**

تتطلب عملية دمج تقنية المعلومات في التعليم توفير ما يأتي:

- البنية التقنية التحتية والربط الشبكي والأجهزة والبرامج التي تيسر وصول المتعلمين للإنترنت وأدواتها وتطبيقاتها المختلفة.
- الدعم الفني للمعلمين والطلاب والبنية التقنية.
- برامج تدريب وتطوير مهني على رأس العمل تقليديًا والكترونيًا.
- مناهج دراسية تحتوي نشاطات تعلم يعتمد تنفيذها على مصادر إلكترونية من بينها مواقف مدمجة في المنهج ترتبط بالتربية الإعلامية.
- مصادر معلوماتية إلكترونية ترتبط بمحتوى المناهج ونشاطات التعلم ومن بينها قضايا التربية الإعلامية.
- تبني أو تكييف (أو تطوير) معايير تقنية (Technology Standards) لتوجيه جهود دمج التقنية في التعليم، وقياس مستويات هذا الدمج.

الشكل رقم (١): التربية الإعلامية أحد مكونات الإصلاح التربوي الشامل

**استراتيجية تطوير منهج التربية الإعلامية:**

تطوير المناهج الدراسية (سواء كانت منفصلة أو مدمجة) بحيث تتضمن نوعين من المحتوى هما:

- المحتوى الجوهري: يتكون هذا المحتوى من المفاهيم التي تشكل المادة الدراسية (رياضيات، كيمياء...إلخ).
- المحتوى المساند أو الموازي: يعالج هذا المحتوى المفاهيم الخاصة بالتربية الإعلامية وغيرها من مفاهيم (تربية وطنية، تربية مرورية، تربية سياحية...إلخ).

إن هذه الرؤية لمفهوم المنهج أو المحتوى المساند، ربما تكون مدخلًا مناسبًا في عصر تتغير وتتنوع فيه المعرفة والمهارات على نحو غير مسبوق. مما يعني ضرورة إعادة النظر في المهارات التي تتطلبها المرحلة، وتضمين المناسب منها في المحتوى المساند، وفي الوقت نفسه الحفاظ على المنهج الجوهري أو تطويره في نسقه الخاص عندما تدعو الضرورة.

لا يعني وجود نوعي المحتوى المذكورين آنفًا سواء أكانا في مادة مطبوعة أو إلكترونية عبارة عن كتابين في كتاب واحد، وإنما يتم دمج مفاهيم ومهارات التربية الإعلامية (وغيرها من أنواع التربية الحياتية مثل التربية المرورية والسياحية وغيرهما في المحتوى المساند) ضمن نشاطات التعلم في المحتوى الجوهري (الشكل رقم٣).

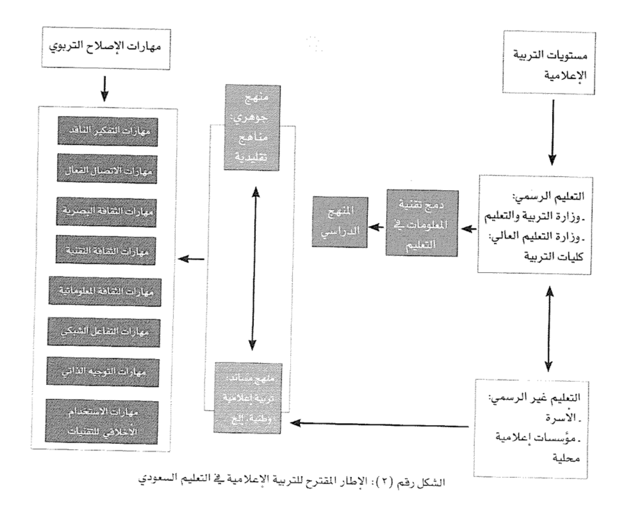
# مسلمات ومقومات وموجهات للتربية الإعلامية

طرح إعلان جرنوالد (١٩٨٢) بألمانيا بشأن التربية الإعلامية، عددًا من مسلمات التربية الإعلامية، وهي:

- أن أعدادًا كثيرة ومتزايدة من الناس يقضون وقتًا كبيرًا في مشاهدة التلفاز، وقراءة الصحف والمجلات، وسماع المذياع وأجهزة التسجيل. ويقضي الأطفال أوقاتًا في مشاهدة التلفاز أكثر من تلك التي يقضونها في المدارس.
- لا ينبغي الاستهانة بدور الإعلام كعنصر من عناصر الثقافة، وتأثيره في الهوية، ودوره في مشاركة المواطنين بفعالية في المجتمع.
- التربية الإعلامية تصبح أكثر تأثيرًا عندما تتكامل أدوار الآباء والمعلمين والمختصين في الإعلام وصناع القرار، لخلق وعي نقدي أكبر بين الأفراد.
- تقع على عاتق الأسرة والمدرسة مسؤولية تعايش الأفراد مع عالم به صور وانطباعات ذهنية سمعية وبصرية شديدة القوة لوسائل الإعلام. وهذا يحتاج إلى شيء من إعادة التقييم لأولويات التعليم، وهو ما يتطلب منهجًا وأسلوبًا متكاملًا لتدريس اللغة والاتصالات.
- على الأنظمة التعليمية والسياسية تشجيع المواطنين على الفهم النقدي للمضامين الإعلامية.

وأكد مؤتمر فيينا (١٩٩٩) عددًا من مسلمات التربية الإعلامية، وهي:

- أن التربية الإعلامية تختص بالتعامل مع كل وسائل الإعلام التي يتم تقديمها عن طريق أي نوع من أنواع التقنيات، ليتمكن أفراد المجتمع من فهم وسائل الإعلام، واكتساب المهارات في استخدام وسائل الإعلام للتفاهم مع الآخرين.




الشكل رقم (٢): الإطار المقترح للتربية الإعلامية في التعليم السعودي

- أن التربية الإعلامية جزء من حق كل مواطن لضمان حرية التعبير، والوصول للمعلومات، وإرساء قواعد الديمقراطية المستقرة.

**مقومات التربية الإعلامية:**

تناول تقرير توماس (١٩٩٠) تحديدًا لأهم مقومات التربية الإعلامية، وهي:

- وضع أسس الموجهات العامة لمناهجها بواسطة السلطات التعليمية المختصة.
- إعداد المعلمين على المستوى الجامعي وتأهيلهم لتعليم التربية الإعلامية، وذلك بعد حصولهم على شهادة في التربية مع تخصص محدد في الدراسات الإعلامية.
- دعم المعلمين وتزويدهم ببرامج تعليمية ودورات تدريبية صيفية لإبقائهم على اتصال بالتطورات في هذا المجال.
- توفير كافة المصادر التربوية للتدريس بما في ذلك الكتب والمراجع وصحف النشاط والمواد المسموعة والمرئية...إلخ.

**مستويات تصنيف دول العالم وفق درجات مراعاة كل منها لمقومات التربية الإعلامية:**

يمكن تصنيف دول العالم وفق تقرير توماس (١٩٩٠) إلى أربعة أصناف تبعًا لمراعاة مقومات التربية الإعلامية، على النحو التالي:

- دول بها رسوخ ونظامية في التربية الإعلامية. وهي دول وضعت أسس التربية الإعلامية وموجهاتها العامة ومناهجها، وأعدت المعلمين ودربتهم لتعليم التربية الإعلامية، ووفرت المصادر التربوية لتعليم التربية الإعلامية. ومن أمثلة تلك الدول: بريطانيا، واسكتلندا، والدنمارك، وأغلب دول أوروبا.
- دول بها التربية الإعلامية غير منتظمة. وهي دول توجد بها أسس التربية الإعلامية وموجهاتها للمنهج، ولكن لم تتوفر مواد التدريس ولم يتم طباعتها بعد، أو يوجد بها معلمون لكن لا يتوفر بها الإطار المنهجي أو سياسة التدريس. ومن أمثلة تلك الدول: إيطاليا، وإيرلندا، وأستراليا، وبعض الدول النامية مثل الهند والفلبين.
- دول لا تزال التربية الإعلامية بها في مرتبة الدراسة غير المدرسية. وفيها يتم تقديم التربية

ويتطلب تحقيق ذلك:

- تحديد المستوى التعليمي الذي ينبغي أن تقدم فيه مفاهيم التربية الإعلامية.

- تحديد المواد الدراسية التي ينبغي أن تقدم من خلالها مفاهيم التربية الإعلامية ويمارس الطلاب خلالها مهارات هذه التربية.

- تبني أو تكييف أو تطوير مهارات التربية الإعلامية كمنظومة فرعية ومدمجة ضمن منظومة المهارات في الإصلاح التربوي الشامل.

- تطوير مواقف تعلم للتربية الإعلامية في سياق المواد الدراسية المناسبة.

- توفير المصادر الإعلامية في صيغ مختلفة ومناسبة لمواقف التعلم والمستوى التعليمي.

إن الإشارة إلى النوعين المذكورين من المحتوى هو فقط للتذكير بأهمية المحتوى المساند أيًا كانت طبيعته. هذا تذكير مهم لمطوري المناهج وأيضًا للمهتمين بقضايا التربية الإعلامية ليس لأن المناهج الحالية متضخمة وهي كذلك، ولذا فهي ليست بحاجة لمزيد من المواد، وإنما لأن توجّه الإصلاح التربوي المعاصر هو التركيز على الأفكار الرئيسة والفهم المتعمق لها ودمجها في المواقف الحقيقية، وتنمية مهارات التفكير العليا بدلاً من الفهم السطحي لمناهج مطولة. كذلك من الملاحظ مطالبة المهتمين بقضايا معينة مثل الوعي المروري والسياحي بضرورة تدريسها في المدارس، مما يعني تضخم المناهج المتضخمة أصلاً. وتقديم الخبرات الجديدة بطريقة تقليدية تدفع المتعلمين لحفظها مما يؤدي إلى صعوبة تطبيقها في حياتهم العملية ومزيد من ضعف الحافز للتعلم، وهو ما يتعارض مع الإصلاحات التربوية الحديثة.

**استراتيجية تدريس التربية الإعلامية:**

ينبغي أن يصاحب تطوير المنهج تقرير نموذج التعلم Learning Paradigm الأكثر ملاءمة لممارسة مهارات التربية الإعلامية. ورغم أن تقرير أساليب

الإعلامية من خلال بعض جهود ملء الفراغ في برامج الشباب والجماعات النسائية ودور العبادة. ومن أمثلة تلك الدول أمريكا، ودول العالم الثالث.

- دول وجدت بها احتياجات وليدة للتربية الإعلامية مؤخرًا. وهي دول حدثت بها بعض التغيرات السياسية والاجتماعية أوجدت احتياجًا للتربية الإعلامية. ومن أمثلة تلك الدول الاتحاد السوفييتي، ودول الكتلة الشرقية.

**الموجهات العملية لإرساء مفهوم التربية الإعلامية:**

تضمنت توصيات الحلقة الدراسية للتربية الإعلامية للشباب بإشبيليا (٢٠٠٢) موجهات عملية لإرساء مفهوم التربية الإعلامية، وهي:

- ربط مفهوم التربية الإعلامية بالتعليم والتعلم عن الإعلام، وبواسطة وسائله.

- التحليل الانتقادي والإبداعي لوسائل الإعلام.

- إحداث التربية الإعلامية عن طريق الأنظمة التربوية الرسمية وغير الرسمية.

- مراعاة المسؤولية تجاه المجتمع، وذاتية الأفراد على نحو متوازن.

- إعطاء الأولوية للتربية الإعلامية للشباب بين (١٢-١٨) عامًا. كما ينبغي الأخذ في الاعتبار الأطفال من عمر (٥-١٢) عامًا.

**التوجيهات الخاصة بالمناهج لتحقيق التربية الإعلامية:**

أكد إعلان جرنوالد (١٩٨٢) عددًا من التوجيهات للمناهج كي تساهم في تحقيق التربية الإعلامية، ومنها ما يلي:

- أهمية البرامج المتكاملة للتربية الإعلامية من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مستوى الجامعة، بالإضافة إلى نظم تعليم الكبار، بُغية تطوير المعارف والمهارات والسلوكيات التي تدعم الوعي النقدي لدى مستخدمي وسائل الإعلام، وترفع كفاءتهم.

- أن تشتمل البرامج على تحليل المنتجات الإعلامية، واستخدام وسائل الإعلام للتعبير الإبداعي، والمشاركة في قنوات الإعلام المتاحة من قبل المواطنين.

- ضرورة وضع برامج ودورات تدريبية متطورة للمعلمين والعاملين في المجال التربوي، لزيادة معارفهم وفهمهم للإعلام، وتدريبهم على الاستفادة من معارف

المحتوى الجوهري

المحتوى المساند

الشكل رقم (٣): دمج المحتوى المساند (التربية الإعلامية) ضمن المحتوى الجوهري

التعلم والتدريس عمومًا هو قضية خلافية بين التربويين، إلا أن الإصلاحات التربوية المعاصرة تؤكد أهمية أن تعتمد هذه الأساليب على البنائية الاجتماعية Social Constructivism، التي توظف أسلوب تدريس غير مباشر Indirect Instruction، يشجع التعلم المعتمد على حل المشكلة، والعمل التعاوني، والتعددية في وجهات النظر والشراكة الفكرية Distributed Cognition، والتأمل Reflection وهي خصائص تتلاءم ومتطلبات مجتمع عصر المعرفة ومهارات التربية الإعلامية.

**مهارات الإصلاح التربوي للتربية الإعلامية:**

بالرجوع إلى أدبيات الإصلاحات التربوية الحديثة، يلاحظ تركيزها الشديد على دمج تقنية المعلومات والاتصال Information and Communication Technology في العملية التعليمية بجميع مكوناتها: تعليم وتعلم ومناهج وإدارة. ولذا، فهي إصلاحات تربوية موجّهة بالتقنية Technology-Oriented

المتعلمين غير المنظمة في مجال الإعلام.

- تشجيع البحوث والأنشطة لتطوير التربية الإعلامية في مجالات علم النفس، والاجتماع، وعلوم الاتصالات.

**أهم توصيات المؤتمرات والحلقات السابقة بشأن التربية الإعلامية والمناهج:**

يمكن إيجاز أهم توصيات مؤتمر فيينا (١٩٩٩) والحلقة الدراسية للتربية الإعلامية للشباب بإشبيليا (٢٠٠٢)، فيما يلي:

- ضرورة إدراج التربية الإعلامية ضمن المناهج الدراسية الوطنية، بالإضافة إلى أنماط التعليم غير الرسمية المستمرة مدى الحياة.

- وضع صانعي القرار لخطط وبرامج الأبحاث والعمل للتنظيم التفصيلي لمناهج التربية الإعلامية، وطرق ووسائل تقييمها وتنويع مصادرها، وذلك في سياق الأنظمة الرسمية وغير الرسمية.

- تدريب المعلمين والطلاب المعلمين وغيرهم من العاملين في الميدان التربوي، بتقديم برامج تدريبية وتأهيلية مناسبة، وتطوير المناهج الرسمية وغير الرسمية، وإعداد الكتيبات.

- الشراكة الإعلامية مع المدارس وغيرها من المؤسسات العامة والخاصة والأشخاص الفاعلين في المجتمع المدني، من معلمين، وأولياء أمور، ومجموعات شباب، وجمعيات، ومشاهدين، ومستمعين.

- ربط الممارسين والجمهور العام عن طريق الشبكة من خلال مواقع إلكترونية Websites للممارسين والمدربين والمختصين، وبوابة إلكترونية Portal لمواد التربية الإعلامية. وإقامة الاتصالات مع المدارس، وتيسير الوصول لمصادر البيانات، وتسهيلات الترجمة، ودمج جهود الاتحادات والجمعيات المهنية، وتقويم موضوعات مشاهد العنف على الشاشة.

مقتبس من ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية
تقديم د.حسن بن عايل يحيى عميد كلية المعلمين في محافظة جدة

Educational Reform. ولا يقصد بالتقنية هنا العتاد والأدوات والأجهزة والشبكات والبرامج وغيرها من متطلبات البنية التقنية التي تمثل ضرورة حتمية لتحقيق عملية الدمج، وإنما تهيئة المتعلمين لعالم مختلف موجّه بالتقنية ويتميز بشفافية ثقافية واجتماعية. وتنافس اقتصادي وحضاري. لهذا، تختلف المهارات المطلوبة للعمل والحياة في العصر الحاضر اختلافًا نوعيًا كبيرًا عن المهارات التي كانت مطلوبة في حقبة العصر الصناعي Reigeluth, 1999 . لذلك تنادي الإصلاحات التربوية بما تسميه بعض الأدبيات مهارات الألفية الثالثة أو مهارات عصر المعرفة Trilling & Hood, 1999 أو مهارات القرن الحادي والعشرين NCREL, 2003 التي أشرنا لبعضها آنفًا. هذه المهارات نفسها تقريبًا يمكن توظيفها في مجال التربية الإعلامية. وبعبارة أخرى. الذي يختلف هو المحتوى وطبيعة القضايا التي يجري تناولها. فمهارات التفكير الناقد يستخدمها الطالب في حل مشكلات التعلم في مجال دراسي معين. كما يمكن أن يستخدمها عند تناول محتوى إعلامي معين. لهذا، يمكن تحديد الفئات الرئيسة التالية المقترحة لمهارات الإصلاح التربوي وعينة من المهارات الرئيسة في كل منها في مجال التربية الإعلامية بناءً على أدبيات الإصلاح التربوي والتربية الإعلامية والثقافة المعلوماتية:

١- مهارات التفكير الناقد Critical Thinking Skills:

- التفكير الإبداعي: إنتاج مواد إعلامية أصيلة على المستوى الشخصي (أصيلة بالنسبة للفرد نفسه). والمستوى الثقافي (إضافة هادفة لمجال ثقافي معين).
- توظيف مهارات التفكير العليا مثل التحليل والمقارنة والاستنتاج والتفسير والتقويم والدمج عند تناول قضايا إعلامية معينة.
- إصدار الأحكام حول الثقة والمصداقية لمصادر إعلامية محددة.

٢ - مهارات الاتصال الفعّال Effective Communication Skills:

- استخدام تقنيات الاتصال عن بعد في التعاون والنشر والتفاعل مع الأقران والخبراء وأفراد آخرين في مجال القضايا الإعلامية ذات الاهتمام الشخصي.
- استخدام أنواع متعددة من التقنيات ووسائل الاتصال لنقل المعلومات والأفكار الخاصة بالتحليل أو النقد حول محتوى إعلامي لجمهور محدد.

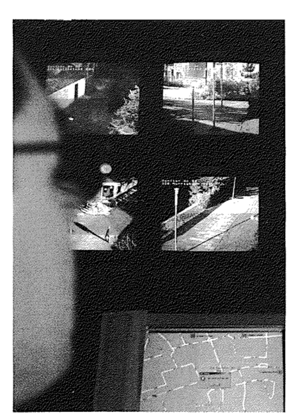
٣- مهارات الثقافة البصرية Visual Literacy Skills:

- تحليل الرسائل الإعلامية البصرية، وتحديد مكوناتها، وتفسير العلاقة بين تلك المكونات.
- التعبير عن وجهة النظر حول قضية معينة بصيغة بصرية.
- تقويم مغزى الرسائل الإعلامية البصرية وإصدار الحكم حول مصداقيتها.

٤- مهارات الثقافة التقنية Technological Literacy Skills

- استخدام تقنيات المعلومات في تحديد مواقع ومصادر معلوماتية حول القضايا الإعلامية والوصول إليها.
- استخدام تقنيات المعلومات في تحليل المحتوى الإعلامي وتقويمه.
- استخدام تقنيات المعلومات في تكوين وجهات نظر معينة حول محتوى إعلامي معين.
- استخدام الأدوات التقنية لمعالجة البيانات في قضايا إعلامية معينة وعرض النتائج.

٥- مهارات الثقافة المعلوماتية Information Literacy Skills:



- استخدام المعلومات بفاعلية وكفاءة لتحقيق أهداف محددة.
- استخدام المصادر التقنية لحل المشكلات واتخاذ قرارات منطقية.
- اختيار مصادر معلوماتية وابتكارية تقنية بناءً على ملاءمتها لإنجاز مهام محددة.

٦- مهارات التفاعل الشبكي Networking Interaction Skills:
- فهم وتقدير التنوع والاختلاف الثقافي على المستويات المحلية والعربية والعالمية.
- المشاركة في مجتمعات افتراضية وتحليل واحترام وجهات النظر المتعددة حول قضايا ثقافية أو اجتماعية.
- العمل كعضو في فريق واكتساب المعرفة والمساهمة في توليدها من خلال التفاعل الإيجابي مع أعضائه لتحقيق أهداف مشتركة.

٧- مهارات التوجيه الذاتي Self Direction Skills:
- استخدام تقنيات المعلومات في متابعة الاهتمامات الشخصية حول القضايا المختلفة.
- تحديد أهداف واضحة للاهتمامات الخاصة وإدارة الوقت والجهود وتقويم فاعلية وكفاءة الإنجاز.
- استخدام أدوات الإنتاجية التقنية في تطوير مهارات إنتاج محتوى إعلامي بصيغ مبتكرة.

٨- مهارات الاستخدام الأخلاقي والاجتماعي لتقنيات المعلومات
- فهم القضايا الأخلاقية والثقافية والاجتماعية المرتبطة باستخدام تقنيات المعلومات في تحليل المحتوى الإعلامي ونقده وتكوينه ونشره.
- استخدام تقنيات المعلومات استخدامًا مسؤولًا في التعامل مع القضايا الإعلامية.
- تطوير اتجاهات إيجابية نحو استخدام تقنيات المعلومات في التعامل مع القضايا الإعلامية.

**خلاصة وتوصيات**

ناقشت هذه الورقة مفهوم التربية الإعلامية من منظور دمج تقنية المعلومات في التعليم. وتناولت بإيجاز تعريفها ومبرراتها واستراتيجيات تدريسها ومهاراتها. واقترحت الورقة إطارًا للتربية الإعلامية في التعليم العام السعودي ينطلق من المنظور الشامل للإصلاح التربوي، الذي تصبح فيه هذه التربية أحد مكونات ذلك الإصلاح.

وبناء على مراجعة الأدبيات ذات العلاقة والإطار المقترح للتربية الإعلامية في هذه الورقة، يقترح الكاتب التوصيات التالية:
- التخطيط للتربية الإعلامية باعتبارها منظومة فرعية في خطة شاملة للإصلاح التربوي المعتمد على دمج تقنية المعلومات في التعليم، وأن تعتمد استراتيجية منهجها وتدريسها على دمجها في المنهج الدراسي من خلال مواقف تعلم تتناول قضايا إعلامية معينة.
- تأسيس أقسام للتربية الإعلامية بكليات التربية في الجامعات السعودية، وكليات المعلمين من خلال التعاون بين هذه الكليات وأقسام الإعلام، وتأهيل هذه الأقسام بأعضاء هيئات التدريس لتدريس التربية الإعلامية للمعلمين والمعلمات قبل الخدمة، والتخطيط لتقديم برامج تدريب في التربية الإعلامية للمعلمين والمعلمات أثناء الخدمة.
- بناء شراكة بين مؤسسات التعليم الرسمي والمؤسسات الإعلامية المحلية لنشر مفهوم التربية الإعلامية في البيئة المحلية، ودعم الخطط المستقبلية الهادفة لتفعيله في بيئات التعليم الرسمية وغير الرسمية.
- دراسة التجارب في مجال تدريس التربية الإعلامية والتطبيقات المتميزة في الدول المتقدمة، واشتقاق الدروس المستفادة منها.
- بناء نموذج تجريبي للتربية الإعلامية وتطبيقه في عينة من المناهج في مدارس مختارة للبنين والبنات، وتقويم التجربة ضمن جدول زمني محدد.

عنوان الدراسة: مدخل دمج تقنية المعلومات في التعليم للتربية الإعلامية: إطار مقترح للتعليم العام السعودي
الباحث: د. بدر بن عبدالله الصالح
أستاذ مشارك تقنية التعليم والتصميم التعليمي
جامعة الملك سعود/ كلية التربية/ الرياض.

# المراجع


- مؤتمر فيينا (1999). التربية من أجل عصر الإعلام والتقنية الرقمية. توصيات موجّهة إلى منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو). فيينا.
- مؤتمر إسبانيا (2002). التربية الإعلامية للشباب. توصيات موجّهة إلى منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو). إشبيلية. إسبانيا.

- Center for Media Literacy (2003). Canadas Key Concepts of Media Literacy. (http:www.medialit.org/reading__room/article210.htm).Retrieved: 18/1/2007).
- Considine.David (2003) .The Case For Media Literacy in Toddys Schools. Center for Media Literacy / (http:www.medialit.org/reading__room article210.htm) .Retrieved: 22/1/2007).
- Davis.Francis (1992) .From Activism to Exploration. Aspen Institute. (http://www.medialit.org/reading__room/pdf357Aspenbkgnd__Davis.pdf) .
- Eisenberg. Michael & Johnson. Doug (1996) . Computer Skills for Information Problem solving. Learning and Teaching Technology in Context. ERIC Digest. NO.9604.
- Freed.Ken (2003) .Deep Media Literacy. (http:www.media-vision.com/ed.deepliteracy.html) .Retrieved: 18/1/2007.
- Hobbs.Renee (2001) .The seven Great Debates in the Media Literacy Movement-Circa 2001 http://www.medialit.org/reading__room/article210.htm) .Retrieved: 22/1/2007.)
- American Association of School Library (1998) . Information Power: Building Partnerships for Learning: The Nine Information Literacy Standards for Student Learning (http://www.ala.org/ala/aasl/ aaslproftools/ informationpower/ informationliteracy.htm) . Retrieved:8/2/2007.
- Jinkins. H.. Clinton.K..Purshotma.R.&Weigel.M. (2006) .Confronting The Challenges of Participatory Culture: Media Literacy for The 21.s Cntury. www.digitallearning.macfound.org) .Retrieved:5/2/2007).
- NCREL. North Central Regional Educational Laboratory (2003) . 21st Century Skills. http:www.ncrel.org/engauge/skills/skills.htm) .Retrieved:29/9/2006..)
- Reigeluth. Charles M (1999) . Instructional Design Theories an Models. Vol. 11. Lawrrence Erlbaum Associates. Publishing. New Jersey.
- Triling. Bernie & Hood.Paul (1999) . Learning. Technology and Educational Reform in the Knowledge Age. Educational Technology. Vol.39 (3) .pp.5-17.
- Wikimedia (2006) . Media Literacy. (http://en.wikipedia.org/wiki/medialiteracy) -Retrieved: 10/2/2007.




Pentel MAXIFLO

WHITE BOARD MARKER

حبر سائل يتدفق لآخر قطرة

خال من الزايلين والتليونين

PUSH BUTTON-TYPE BOARD MARKER

الضغاط

Pentel®

خطوات عملية

# التفاعل الواعي مع التلفاز

أروى محمد خير الغلاييني - الرياض

**عندما تتولى الأسرة دورها في تشكيل التفاعل الواعي مع وسائل الاعلام لدى أولادها، وتستشعر مسؤولياتها، لابد أن تلتفت إلى الجوانب الثلاثة للانسان: الجانب المعرفي (التفكير) والجانب الانفعالي (المشاعر والعواطف) والجانب السلوكي، وذلك لتحقيق أفضل النتائج بإذن الله.**

والاكتفاء بواحد دون الآخر لن يحقق النتيجة المرجوة لأن «القيم الخلقية تتكون عند الإنسان عن طريق العمل ومواقف الخبرة، وذلك لأنه لا ينبغي أن تنحصر الاهتمامات الأخلاقية على العقل فقط، بل يجب أن تكون لنا بمثابة طرق العمل نجربها في إزالة أسباب الشرور، ومصادر المتاعب والتناقض في مواجهة المواقف المختلفة. فهي وإن كانت غايات إلا أنها أدوات ووسائل للعمل»(١).

فبعد أن يتم شرح الفكرة الطيبة وغرسها في النفس غرسًا صحيحًا، ستثمر عنها عواطف ومشاعر نبيلة تحرك الإنسان (في الغالب) دون مؤثر خارجي للقيام بسلوك إيجابي يترجم تلك الفكرة وهذه المشاعر. والجوانب الثلاثة للانسان متداخلة تداخلاً كبيرًا، ويؤثر الواحد منهما في الآخر (٢).

وفيما يلي تستعرض الدراسة بعض الإرشادات والخطوات التي تراعي الجوانب الثلاثة لدى الإنسان حتى تطبقها الأسرة مع أطفالها لتكسبهم مهارة التفاعل الواعي مع التلفاز.

وهذه الخطوات والإرشادات منها ما يختص بتهئية الأبوين أنفسهما (أو الراشد الذي يتولى التربية) لتولي مسؤوليته المكلف بها، ومنها ما له علاقة بإدارة التلفاز ذاته كجهاز، ومنها ما يختص بالطريقة التي يشاهد بها الطفل التلفاز. وهذه الأمور الثلاثة لايمكن الفصل بينها، إنما تم تقسيمها ليسهل متابعتها وتطبيقها. ومن البديهي أن الاعتناء بها جميعًا يحقق نتائج أفضل.

لعل من أول ما يعتني به الأبوان، أن يكونا قدوة حسنة لأطفالهما، وهذا الجانب من الأسبقيات التي دأب المسلمون على التواصي بها. فقد روى الجاحظ أن عتبة بن أبي سفيان «لما دفع ولده إلى المؤدب قال له: ليكن أول ما تبدأ به من إصلاح بنيّ إصلاح نفسك، فإن أعينهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما استحسنت، والقبيح ما استقبحت» وقد أثبتت الدراسات أن هناك علاقة وثيقة بين مشاهدة الكبير في البيت للتلفاز وبين مشاهدة الطفل له.

والوالدان اللذان يوجهان أولادهما للإقلال من مشاهدة التلفاز، ويمارسان هذا الفعل لن تلق كلماتهما وقعًا طيبًا في نفوس الأطفال، حتى لو نفذ الطفل الأمر يبقى غير مقتنع بما يفعله، وما أن يغيب الرقيب عنه سيعود غالبًا لممارسة السلوك الذي توقف عنه دون قناعة داخلية منه، وكم هي جميلة هذه العبارة (لا تتكلم فسلوكك يُسمعني)! إن الاباء يدركون تمامًا أن هناك فرقًا بين خبرة وثقافة الراشد وبين ثقافة وخبرة الطفل. ولكن الطفل لا يفهم هذا، وبالتالي لا يفهم لماذا يمنعه والداه من فعل سلوك، ثم يقومان بممارسته.

ومن الأخطاء الجسيمة التي تقع فيها الأمهات هي

استخدام التلفاز بمثابة (جليس أطفال) لانشغالها وعدم تمكنها من اللعب مع طفلها أو الاهتمام به. ولتصحيح هذا الخطأ نوصي الأم بأن تضع في متناول طفلها الصغير بدائل آمنة كالمكعبات، والالوان، والتراكيب، والكتب، والقصص، والصور وأطقم السفرة الخاصة بالأطفال بحيث يشغل الطفل بها نفسه وتنصرف الأم لشؤونها[٣] دون أن تلجأ للتلفاز لأنها إن فعلت عودت طفلها (دون أن تقصد) أن تكون شاشة التلفاز هي أولى اختياراته في وقت الفراغ، معللاً نفسه أن هذا هو سلوك والدته من قبل.

والحديث عن خطورة أن يتحول التلفاز (جليس أطفال) في السن الصغيرة يقودنا إلى ضرورة أن توجد الأسرة لأولادها بمرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة بدائل وأنشطة متنوعة ومتعدد وممتعة تغنيهم عن هذه الشاشة، وتعمق عندهم مفهوم العبودية لله جل وعلا وأن الوقت أغلى ما يملكون، وعليهم استثماره بما يسعدهم في الدنيا والآخرة[٤].

وقد يعمد بعض الآباء والأمهات إلى مشاهدة برامجهم الخاصة بهم، بينما أولادهم الصغار في صحبتهم. ظناً منهم أن الأولاد لا يلتفون ولا ينجذبون لهذه البرامج لعدم فهمهم لها، والواقع المعايش والمشاهد يثبت عكس ذلك. فمن المهم أن ندرك أن الأطفال اليوم يعرفون أكثر مما يفهمون، وأنهم يحبون أن يظهروا بمظهر الكبار، وأن يتحدثوا مثلهم، غير أن تفكيرهم ومستوى فهمهم ما زال طفلاً كأعمارهم، والسماح لهم بمشاهدة البرامج الموجهة والمعدة للكبار يعزز من هذه النزعة لدى الأطفال، خاصة أنهم سيشاهدون في البرامج الخاصة بالكبار ما يغريهم بتقليده، فهم لا يفرقون بين الحقيقة والخيال[٥].

وعندما نستخدم مصطلح (إدارة التلفاز) فإننا

# تنمية ملكات النقد لوسائل الإعلام

تدريس مهارات التفكير وخاصة التفكير الناقد يؤدي إلى ما أسماه بعض الباحثين (Messaris 1994) المشاهدة الناقدة، وهي مجموعة من المهارات المتقدمة التي يتمكن من خلالها المشاهد من النفاذ إلى الطبقات المتعددة للرسالة الإعلامية للوصول إلى المعاني التي تخدم أهداف المشاهد. وتتطلب هذه العملية مجموعتين من المهارات:

- المهارات المتركزة على الرسالة الإعلامية:

وهي المهارات التي تمكن الطلاب من فهم وبناء المعنى للمحتوى الذي يشاهدونه من خلال العمليات العقلية التالية:

أ- التحليل، وفيه يتم تفكيك الرسائل المتضمنة في المحتوى إلى مكونات أساسية ذات معنى لتقدير مدى دقتها ومدى فائدتها. وفي هذه العملية يتم التفريق بين الخبر، والرأي، والحقيقة، والانطباع، بحيث يمكن النظر إلى كل نوع من هذه الأنواع بشكل منفصل عن غيره.

ب - المقارنة والمقابلة، وذلك من خلال التعرف على أوجه التشابه أو الاختلاف الموجودة في مكونات الرسالة الإعلامية مع مكونات أخرى ذات علاقة في الهيكل المعرفي للمتلقي. فالطالب يقوم بعملية مقارنة للرسالة التي تصله، بأجزائها المختلفة، بما لديه من معلومات وحقائق، أو أي أجزاء مماثلة لأجزاء الرسالة.

ج- التقويم. وذلك بتقدير قيمة بمقارنتها بمعايير مسبقة الإعداد. وهذا يحتم أن يكون لدى المتلقي - الطالب. معايير ثابتة يمكن من خلالها الحكم على ما يستقبله من رسائل بعد تفكيكه إلى مكوناته الأساسية. ومن الطبيعي أن قدرة الطالب على التقويم السليم ترتبط بشكل وثيق على وجود هذه المعايير وعلى جودتها وثباتها ودقتها. وهناك نوعان من المعايير: معايير تهتم بشكل الرسالة، ومعايير تهتم بمحتواها. فالمعايير التي تهتم بشكل الرسالة تشمل:

نوعية الرسالة (هل هي خبر أم رأي أم حقيقة أم خيال؟)

نعني أن تختار الأسرة بعناية وقت المشاهدة ومحتوى المشاهد (بضم الميم وفتح الهاء). فبعض الأسر تتبع أسلوبًا رسميًا نوعًا ما، فهي تقوم بتحديد الوقت والمحتوى بداية مع أطفالهم. وبعض الأسر تقوم بإطفاء التلفاز حينما تشعر أن أولادها قد مكثوا وقتًا طويلا أمامه، أو أنهم يشاهدون ما لا يناسبهم.(٦)

ولتسهيل المهمة نقترح أن تضع الأسرة مسبقًا هدفها من (إدارة التلفاز). هذا الهدف الذي قد يتغير أو يتطور تبعًا لسن الطفل. وكأمثلة لهذه الأهداف نورد ما يلي: (الإقلال من مشاهدة أطفالي لمشاهد العنف). (ألا يتعود أولادي على الشاشات لملء وقت فراغهم). (أن يمارس أولادي أنشطة أخرى تنشط خلايا دماغهم وتحرك عضلاتهم). (أن أقلل من الجمود الذي يعتري الأولاد أثناء مشاهدة التلفاز ولأن يتواصلوا أكثر). (أن أحمي أولادي من تأثير الإعلانات التجارية) وهكذا. ولا يكتفى

**ينصح باستخدام (دليل قنوات التلفاز) إن توفر، أو الرجوع إلى مواقع القنوات عن طريق الإنترنت لمعرفة البرامج وأوقات عرضها. فمن الخطأ أن تتعرف الأسرة على البرامج وأوقاتها عن طريق تقليب القنوات**

بوضع الهدف (وفرضه) على الأطفال من قبل الأسرة. إذ لا بد من الحوار والنقاش معهم حول هذا الهدف. ومن البدهي أن تستخدم الأسرة مع أطفالها الصغار اللغة التي يفهمونها لإيصال هذه المعاني إليهم. ومن

موثوقية المصدر. هل مصدر الخبر محايد؟ هل مصدر الخبر موثوق؟ هل مصدر الرأي مرجع معتمد؟

المعايير التي تتعلق بمحتوى الرسالة تشمل:

هل تتعارض هذه الرسالة مع الحقائق العلمية؟

هل تتعارض مع معتقدات مسلمة وقطعية لدى المتلقي؟

هل تتعارض الرسالة ـ حال كونها رأيًا ـ مع قيم المشاهد؟

د ـ الصياغة التجريدية. وذلك ببناء وصف مختصر للفكرة المتضمنة، تمثل الفكرة كما فهمها المتلقي.

ـ مهارات توسيع الرسالة:

وهي المهارات التي تساعد المشاهد على إيجاد العلاقات بين الرسالة والأنماط والمبادئ العامة التي في الواقع. وتتم من خلال العلميات التالية:

أ ـ الاختصار، ويشمل التخلص من المعلومات غير ذات العلاقة.

ب ـ الاختزال، ويشمل الاكتفاء بالمعلومات الضرورية بطرح المكرر أو التفصيلات غير المفيدة.

ج ـ التركيب، ويشمل إعادة تجميع مكونات الرسالة ذات القيمة لإيجاد بناء معرفي جديد، يضاف إلى بالبناء المعرفي الأشمل للمتلقي ويشارك به في البناء المعرفي الإعلامي العام. (Rebecca, 2003).

والمتتبع لما تقدمه مناهج المملكة العربية السعودية في التربية الإعلامية يرى أن هناك جوانب كثيرة تحتاج إلى تطوير. فمن الضروري تطعيم المناهج ولو بشكل غير مباشر بموضوعات للتعامل مع وسائل الإعلام، وتوظف في ذلك التوجه المعتمد في تدريس مهارات التفكير. فالمواد الإعلامية التي يتعرض لها الطلاب تمثل ميدانًا خصبًا وأنشطة فاعلة لتطبيق مهارات التفكير. ويجب أن تتضافر في ذلك جهود المعلمين في الفصل والنشاط والتوجيه والإرشاد والتوعية الإسلامية.■

مقتبس من ورقة بحث بعنوان المناهج الدراسية وتنمية ملكات النقد لوسائل الإعلام

للباحث: د. راشد بن حسين العبدالكريم

ثم يعمل أفراد الأسرة على استخلاص الإرشادات التي تعينهم على تحقيق هدفهم الذي اتفقوا عليه جميعًا. على أن تصاغ الإرشادات بأسلوب الإثبات وليس النفي، ويتم إخراجها بشكل جميل. وتعلق قرب التلفاز، وفي غرف الأطفال حتى يقرؤوها باستمرار. وتنتقل إلى عقلهم الباطن الذي يقوم بترجمتها سلوكًا وممارسات(٧).

ولا بد للأبوين - بطبيعة الحال- من متابعة الأطفال لقياس مدى تطبيقهم لهذه الإرشادات ومدى فعالية الإرشادات لتحقيق هدف الأسرة. وكمثال على هذه الإرشادات إن كان الهدف (أن يمارس الأطفال أنشطة حركية تمرن عضلاتهم)، فمن غير المجدي أن يقال للأطفال (لا تشاهدوا التلفاز)، بل تكون التعليمات شبيهة بـ(بعد أن تفرغوا من اللعب بالحديقة، أو بعد عودتكم من النادي الرياضي بإمكانكم مشاهدة التلفاز)(٨).

ومن أهم نقاط (إدارة التلفاز) اختيار وقت ومدة المشاهدة. ويساهم استخدام جهاز التسجيل في مساعدة الأسرة على التحكم بالوقت. فإن كان وقت البرنامج غير مناسب لجدول الأسرة، يتم تسجيله وعرضه في الوقت المناسب. وإن كان البرنامج جيدًا في مجمله لكنه يتضمن بعض اللقطات والمشاهد التي تتعارض مع أخلاق الأسرة يقوم الأبوان بحذف هذه المشاهد ثم عرضه لأطفالهم(٩).

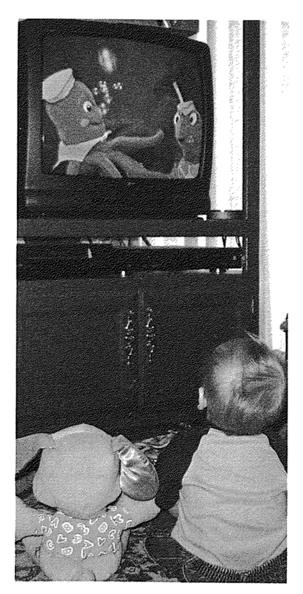
وينصح باستخدام (دليل قنوات التلفاز) إن توفر، أو الرجوع إلى مواقع القنوات عن طريق الإنترنت لمعرفة البرامج وأوقات عرضها. فمن الخطأ أن تتعرف الأسرة على البرامج وأوقاتها عن طريق تقليب القنوات، فقد يشاهد الأطفال ويتعرضوا لما لا يناسبهم. ولإثراء خبرات الأطفال وتعليمهم مهارة الاختيار وتنظيم الوقت يطلب منهم إعداد دليل خاص ببرامجهم، بحيث يتم اختيار البرامج بعد مشاورة الأبوين بم يتفق وعمر وقدرات الطفل واحتياجاته ومشاعره(١٠).

ومن الأدوات الفعالة والمفيدة للأسر لإكساب أطفالها مهارة التفاعل مع التلفاز (تصميم واستخدام ملف الأسرة التلفزيوني)، حيث يسجل يوميًا على مدار الأسبوع وقت تشغيل التلفاز، وقت إطفائه، البرامج التي شوهدت، من الذي شاهدها. ثم بنهاية الأسبوع يتم رصد ما يلي:

عدد ساعات المشاهدة، من شاهد أكثر، من شاهد أقل، متى وجدت الأسرة معًا، وما الذي تم مشاهدته(١١).

ثم يدور نقاش مع الأولاد حول رصيد الأسبوع. بحيث يتم توجيههم وتحفيزهم ومكافآتهم. وليس بالضرورة أن يتولى إدارة النقاش أحد الأبوين، بل يمكن إسناده لأحد الأطفال (جميل أن يكون مدير الحوار هو الطفل الأقل مشاهدة). ومن الأسئلة التي توجه في النقاش للطفل الأقل مشاهدة: ماذا فعل بالوقت الذي لم يشاهد به التلفاز. وماذا اكتسب خلال هذا الوقت، وما أنجز. وما هي مشاعره بهذا الإنجاز. وعلى الأبوين إدارة دفة الحوار بشكل غير مباشر لتبيين الجدوى والمكسب للأطفال من ممارسة أنشطة غير مشاهدة التلفاز.

أما عن الطريقة التي يشاهد الأطفال بها التلفاز، فقد أكدت الأبحاث والدراسات المختصة ضرورة مرافقة الراشد للطفل، والحديث معًا عن برامج التلفاز. حيث يؤدي هذا إلى جعل الطفل يفكر بمنطقية تجاه ما



يعرض ويقلل من مخاطر تفسيره لكل ما يعرض له على أنه حقيقة وليس خيالاً. إثارة الحديث مع الطفل من شأنه أيضًا ردم الفجوة بين ما يراه الطفل وبين خبرته غير المتكاملة وغير الناضجة خاصة عند مشاهدته الثالوث المخيف (الرعب، والإثارة، والعنف): «إنني أنصح أن يشاهد الآباء والأطفال معًا البرامج التلفزيونية عندما يكون الأطفال تحت سن السابعة، وأن يعتادوا الحديث عن البرامج التي شاهدوها. وبمجرد أن يعتاد الطفل على هذا الأسلوب في المشاهدة يصبح من السهولة إجراء حوارات مثمرة ومفيدة، كما أن المشاهدة المشتركة مجزية، وإن كان بدرجة أقل في المرحلة الواقعة ما بين سن السابعة والحادية عشرة[12]. وأسئلة مثل (هل ما تراه حقيقيًا، ما الذي تشعر به عندما ترى هذا المشهد، هل تحبه، ما الذي لا تحبه به؟ لماذا؟ ما الذي سيحدث بعد ذلك؟، لو كنت مكانه كيف ستتصرف؟ هل تعتقد أن هذه هي النهاية المناسبة؟ هل تعتقد أن هذا هو الحل الأفضل؟ هل لو كنت أنت الأب وأنا الابن ستسمح لي بمشاهدة هذا البرنامج؟ لماذا نعم ولماذا لا؟ ما الذي ستحذرني منه؟ هل ما تراه يرضي الله جل وعلا؟ هل يتفق مع أخلاقنا؟ كيف نعدله؟) وغيرها من الأسئلة عندما يطرحها الأبوان على الطفل تدفعه للتفكير بمضمون البرامج التلفزيونية ولا يأخذها مسلمات. وبذلك يتحول (التلفاز) إن اضطررنا إليه أداة توفر فرصًا إضافية للحوار ولنقاش الآباء مع الأبناء وذلك يزيد من فهم واستيعاب الأطفال.

كما أن واجب الأبوين إرواء الطفل بالإجابة على الأسئلة التي يلقيها، وعدم تأجيل ذلك مطلقًا. «إن تدريب الطفل وإكسابه مهارة المشاهدة الناقدة لبرامج التلفاز تجعله أقل عرضة لأخطار التلفاز»[13] وإذا ما كان الآباء مستعدين لترك أطفالهم يشاهدون الدسائس والمكائد في المجتمع بدون تعليق، فيجب ألا يلوموا سوى أنفسهم عندما يتقبل الطفل القيم الثابتة التي قدمتها برامج التلفاز أكثر من تقبله القيم التي يؤمن بها والداه»[14].

واستخدام جهاز التسجيل قبل عرض البرامج على الطفل، يساعد الأبوين في إعداد الأسئلة التي يريدان إلقاءها على الطفل ليثري تجربته، ويجعل الأبوين أكثر استعدادًا لأسئلة الطفل إن ألقاها عليهما.

يقول جيري ماندر الخبير الأمريكي ملخصًا تجربته في حقل الإعلام: إنه ربما لا نستطيع أن نفعل أي شيء ضد الهندسة الوراثية والقنابل النيتروجية، ولكننا نستطيع أن نقول (لا) للتلفزيون، ونستطيع أن نلقي بأجهزتنا في مقلب الزبالة، ويؤكد ماندر أن العالم حينها سيكون مليئًا بالفائدة لأن الشعوب ستعوض فقدان التلفاز باتصال بشري أكبر يبعث النشاط من جديد[15].

وبما أن أجهزة التلفاز لم ترم بعد، فلا أقل من أن يتولى الأبوان مسؤولياتهما في أن يكونا قدوة لأطفالهما بالإقلال من المشاهدة، وأن يدربا أطفالهما على إدارة التلفاز باختيار محتوى ووقت ومدة المشاهدة بذاتية من لدى الأطفال، وأن يجلسا مع أطفالهما أثناء المشاهدة بحيث تكون هذه الأوقات أوقات حوار ونقاش، وليس أوقات جمود لا فائدة منها.

ولكن من المسؤول عن إيصال هذا الوعي للأبوين وللأسر؟ ■

عنوان البحث:

دور الأسرة في التفاعل الواعي مع وسائل الإعلام

الباحثة: أروى محمد خير الغلاييني

---

### هوامش

١ - صابر نعيمة، منهج الإسلام في تربية النشء وحمايته (بيروت، دار الجيل، ١٤١٤هـ) ص ٢٣٧.

٢ - انظر في البرمج اللغوية العصبية (نموذج مرسيدس).

٣ - wayne Eastman: المرجع السابق.

٤ - أنظر طيبة اليحيى (بصمات على ولدي) ص ٨١-٨٣ فقد ذكرت بدائل متنوعة ومتميزة.

٥ - أنظر سابقًا خصائص النمو لدى الأطفال في هذه الدراسة.

٦ - لم يحدد الخبراء في هذا المجال مفهوم (الوقت الطويل في مشاهدة التلفاز) فبعضهم يقارنه بالوقت الذي تستغرقه الأنشطة الأخرى، وبعضهم يعتبر أن أ ربع ساعات أكثر من المطلوب في الطفولة المبكرة.

٧- أنظر البرمجة اللغوية العصبية: الرسائل الإيجابية للذات.

٨- Wayne Eastman المرجع السابق.

٩- المرجع السابق.

١٠- المرجع السابق.

١١- المرجع السابق.

١٢- مجموعة من الباحثين، التلفزيون والأطفال، ترجمة أديب خضور، (دمشق، ١٩٩٠م)، ص٣٥.

١٣- المرجع السابق. Wayne Eastman.

١٤- أديب خضور، المرجع السابق.

١٥- نورة السعد، الآثار التربوية لبرامج التلفزيون على الأطفال www.almokhtsar.com




## الثقافة التربوية والثقافة الإعلامية..

# تكامل أم تناقض ؟

د. سعيد عبد الله حارب - الإمارات

**لا شك أن العلاقة بين الثقافة التربوية والثقافة الإعلامية ستبقى قضية مجتمعية عامة وميدانًا للدراسات والبحوث المتخصصة، لما لهذه المسألة من علاقة مباشرة بالمجتمع والحياة ولما لها من تأثير مباشر كذلك على العملية التعليمية والتربوية ليس في داخل المؤسسات التعليمية فقط بل على كافة المؤسسات التربوية بدءًا من الأسرة وانتهاء بالمجتمع الذي يسهم إسهامًا كبيرًا في العملية التربوية.**

لقد انشغلت المؤسسات البحثية والمعنية بالتربية - خاصة - بعدد من الأنشطة التي تعنى بذلك فبين مؤتمر وندوة ودراسة وحوار التقت جميعها على أن العلاقة بين الطرفين ليست تكاملية كما أنها ليست تناقضًا كذلك، بل إن العلاقة تعتريها كثير من المؤثرات والأسباب التي تجعل هذه العلاقة ليست كما يجب أن تكون عليه (التكامل) وليست كما توصف (التناقض). لقد بدا واضحًا في كثير من الأنشطة التي تبحث في طبيعة العلاقة سعة الهوة التي تفرق بين الفريقين، فالتربويون ينظرون إلى الإعلام باعتباره قوة مؤثرة في العملية التعليمية من خلال ما تحتويه المادة الإعلامية التي تبثها أجهزة الإعلام، ووصلت العلاقة بينهم وبين الإعلاميين إلى التناقض أو الدعوة إلى القطيعة، إذ لا يزال كثير من التربويين يحذرون من الآثار التي تخلفها وسائل الإعلام على الطلاب والطالبات وعلى العملية التربوية بمجملها.

وهم بذلك يؤسسون لعلاقة القطيعة، مع ما لهذه العلاقة من أثر سلبي على الطلاب والطالبات الذين سريعًا ما يلتقون بالإعلام حال مغادرتهم المؤسسة التعليمية، إذ تتلقاهم أجهزة التلفزيون عند دخولهم منازلهم وتجرهم منتديات الدردشة على شبكة الإنترنت إليها في جلسات تمتد لساعات طويلة، ثم ما يلبث الطالب أو الطالبة أن يعود في اليوم التالي إلى مؤسسته التعليمية ليتلقى سيل النقد والتوبيخ لوسائل الإعلام، مما يجعله يعيش حالة من الانفصام النكد الذي يؤثر سلبًا في علاقته بكلتا الجهتين خاصة حين تتغلب الرؤى التربوية - وهذا ما يحدث غالبًا - في رسم صورة الثقافة الإعلامية. فينتقل الفرد من التصرف الطبيعي في علاقته بوسائل الإعلام إلى رؤية جديدة يتجاذبها طرفان: إما الرفض المطلق لكل ما يقدم في الوسيلة الإعلامية، أو الانغماس المطلق فيما تقدمه هذه الوسيلة. ولعل مرجع ذلك غياب الروح النقدية المتوازنة، إذ إن التربويين غالبًا ما ينظرون إلى الإعلام من خلال ما تقدمه شريحة محددة فيه، وهي القنوات الفضائية التي لا تضع ضوابط لمحتواها الإعلامي، أو حتى من خلال بعض البرامج التي تقدم في قنوات تتسم بالتوازن والاعتدال، لكنها في بعض برامجها تفقد هذا الاعتدال! فسريعًا ما تتجه نحو البرامج الهابطة أو غير ذات مردود تربوي إيجابي. إن غياب نظرة التوازن في التعامل مع الوسيلة الإعلامية قد يدفع بالجيل الجديد إلى مواقف متطرفة ومتشددة أو منحلة ومنحرفة.

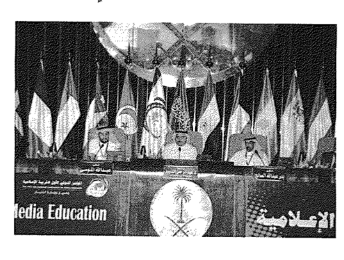
إن عودة العلاقة إلى صورتها الطبيعية بين المؤسستين سيجنب الأوطان كثيرًا من المشكلات الاجتماعية والفكرية، بل سيرفد المجتمع بعدد من البرامج التي تخدمه وتعمل على تطويره. فقد قامت

التجارب العديدة في عدد من البلدان بتوظيف وسائل الإعلام في خدمة أغراض تربوية محددة. وحظيت هذه التجارب أحيانًا بدعم من قبل بعض المنظمات الإقليمية والدولية. وهكذا تم استغلال وسائل الإعلام المكتوبة والسمعية والبصرية في خدمة حملات منظمة لمحو الأمية. كما انتظمت حملات مشابهة لفائدة المجتمعات القروية، أو الريفية وغيرها. وتم توظيف وسائل الإعلام أيضًا في خدمة التربية الصحية والغذائية أو في خدمة الإرشاد الفلاحي أو في خدمة أغراض تنموية أخرى.

وبالرغم من هذه الاستعمالات المتعددة والمتنوعة لوسائل الإعلام في خدمة أغراض تربوية، فإن الجدل بقي قائمًا بين المربين والدارسين حول الجدوى الفعلية لوسائل الإعلام في العملية التربوية.

وبقي التساؤل قائمًا حول مدى تجانس أو تناقض المؤسستين التربوية والإعلامية. على أن طرح

## توصيات المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية




- ضرورة العناية والاهتمام بمفهوم التربية الإعلامية في مراحل العملية التعليمية المختلفة. ويقترح اعتماد مقرر (التربية الإعلامية) بحيث يكون أحد المقررات التي تدرس في مراحل التعليم العالي.
- تأكيد أهمية توظيف التقنية المعلوماتية الإلكترونية في العملية التعليمية بما يعزز الأهداف التعليمية ويرتقي بأدائها.
- إقامة شراكة علمية ومهنية بين مختلف المؤسسات التعليمية والإعلامية، بما يواكب التربية الإعلامية السليمة.
- تأكيد أهمية إعداد وبناء خطط وبرامج متخصصة في التربية الإعلامية وبما يراعي القيم الدينية والثوابت الوطنية والأخلاقية.
- تأكيد ضرورة إعداد برامج تدريبية في مهارات التربية الإعلامية للمعلمين والطلاب بما يعزز قدراتهم في المجال التعليمي.
- التأكيد على أن الإعلام بات يمثل عنصرًا رئيسًا للعمل التربوي والتعليمي، ولذلك فإن توظيفه في العملية التربوية سيؤسس مجالاً جديدًا وفاعلاً من شأنه أن يقود إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- حث الجهات المعنية بالتربية في القطاعين العام والخاص على تشجيع المبادرات العملية ذات الطابع الإعلامي التربوي على المستوى الوطني، والإفادة من التجارب العالمية في مجالات التربية الإعلامية المختلفة.
- حث المؤسسات التربوية والإعلامية على تكوين فريق عمل مشترك من الخبراء والأكاديميين والمهنيين من المؤسستين التربوية والإعلامية تشرف عليه وزارة التربية والتعليم وتكون مهمته تحقيق التكامل بين مخرجات المؤسسات التربوية ومضامين المؤسسات الإعلامية والتقنيات الاتصالية المختلفة.
- عقد المؤتمر بصفة دورية وذلك لأهميته في التنشئة التربوية القادرة على التعامل مع المتغيرات الإعلامية والاجتماعية والدولية ومن أجل مواكبة مستجداته وتقنياته الاتصالية.

الإشكاليات المتعلقة بالعلاقة بين المؤسسة التربوية ووسائل الإعلام أصبحت تفرض ذاتها في الوقت الحاضر، فقد أحدثت الثورة التكنولوجية في مجال الإعلام والاتصال تحولًا جذريًا في طبيعة العلاقة بين التربية والإعلام.

ويتمثل هذا التحول في استعمالات المؤسسة التربوية للتقنيات الجديدة للإعلام والاتصال كأدوات بيداغوجيّة لإكساب عملية تبليغ المعرفة مزيدًا من النجاعة، كما أن وسائل الإعلام أصبحت في حد ذاتها محورًا للعملية وضمن برامج التعليم في المدرسة.

أما الإشكالية الثانية التي تبدو في العلاقة بين الطرفين فإن هناك حالة من الانبهار بوسائل الإعلام وتأثيراتها، إذ إن التطور السريع والمتنامي لأجهزة الإعلام وتنوع محتواها وتعدد مضمون رسالتها الإعلامية جعلها أكثر قربًا من الإنسان بل أكثر تأثيرًا، خاصة أنها تستخدم مؤثرات عدة على حواس الإنسان بين السمع والبصر والإدراك بالعين الباصرة، كما أن صفة التشويق تجعل من الوسيلة الإعلامية أكثر جذبًا وأكثر تأثيرًا كذلك.

إلا أن الملاحظ أن طبيعة العصر وسرعة التغيير التي فرضت نفسها على الوسيلة الإعلامية جعلت من أثر هذه الوسيلة، أثرًا قصير المدى. فالتأثير الإعلامي في تكوين اتجاهات للرأي العام لم يعد كما كان عليه قبل عشر سنوات مثلًا، فالمعلومة أو التحليل أو الخبر أو حتى المضمون الثقافي الذي تحمله الوسيلة الإعلامية سريعًا ما يتغير لا بسبب مصداقيتها فقط، بل بسبب تعدد هذه الوسيلة، فالخبر الذي تأتي به صحيفة أو مجلة قد تنقضه أو تكذبه صحيفة أخرى، والتحليل الذي تعرضه قناة فضائية يخالفه تحليل آخر في قناة أخرى، ولا يثبت في ذهن المتلقي للرسالة الإعلامية كحقائق ثابتة إلا تلك المعلومات الوثائقية أو الأخبار القطعية. وبذلك فإن تأثير الثقافة الإعلامية - بصفة عامة - ليست تأثيرًا ثابتًا، بل هو متغير. أما الثقافة التربوية فهي أبطأ من حيث تأثيرها لكنها أكثر استقرارًا وثباتًا، خاصة أن عمليات التغيير في العملية التربوية - بطبيعتها - بطيئة وذات مدى زمني طويل مما يجعل منها - في الغالب - مرجعية ثابتة للإنسان بدءًا من

> تأثير الثقافة الإعلامية - بصفة عامة - ليست تأثيرًا ثابتًا، بل هو متغير. أما الثقافة التربوية فهي أبطأ من حيث تأثيرها لكنها أكثر استقرارًا وثباتًا، خاصة أن عمليات التغيير في العملية التربوية - بطبيعتها - بطيئة وذات مدى زمني طويل مما يجعل منها - في الغالب - مرجعية ثابتة للانسان بدءًا من مراحله التعليمية الأولى وامتدادًا الى نهاية حياته

مراحله التعليمية الأولى وامتدادًا إلى نهاية حياته؛ ولذلك فإن كثيرًا من الطلاب والطالبات يطرحون أسئلة على معلميهم عما تلقوه من الوسيلة الإعلامية، ومدى صواب ذلك من خطئه. لكن الثقافة التربوية ذات مصادر محدودة، بينما تتسع دائرة الثقافة الإعلامية يومًا بعد يوم وتتعدد صورها وأشكالها.

**نتائج وتوصيات**

- العلاقة بين التربية والإعلام هي إحدى الإشكاليات التي ما زالت ميدانًا للدراسة والبحث من قبل المتخصصين، وستبقى كذلك لطبيعة كل واحد منهما. لذا فلا بد من إعداد الدراسات والبحوث التي تجسّر العلاقة بينهما وتربط المؤسسات التربوية بالمؤسسات الإعلامية بما يحقق الأهداف المرجوة لبناء الشخصية الإنسانية السوية.
- مصادر الثقافة التربوية هي المؤثر الأهم في تكوين تصورات الفرد وأفكاره ومهاراته، لذا لا بد من تعزيز مصادر الثقافة التربوية وتطويرها ودعمها حتى تستطيع أن تواكب المتغيرات على الساحة التربوية والإعلامية.
- إن إيجاد برامج مشتركة بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الإعلامية سيرسخ الجانب

الإيجابي فيما تقدمه وسائل الإعلام، وسيمكن المجتمع من الاستفادة من هذه الوسائل، وبغير ذلك ستبقى المشكلة بينهما قائمة.

- التربية الأسرية والمدرسية مدخلان أساسيان في تكوين أسس بناء شخصية الطالب، ولذا لزم إعطاؤهما الأمر كاملًا للقيام بدورهما من خلال اهتمام الأسرة والمدرسة بأبنائها والحرص على تكوين الرؤية النقدية لديهم بحيث يستطيعون أن يتعاملوا مع المؤثرات الخارجية كوسائل الإعلام، ومجموعات الأصدقاء وغيرهم بأسلوب يحفظهم من الوقوع في الانحراف الفكري والسلوكي.

- إن الانفتاح الإعلامي المحلي والعالمي قد فرض نفسه، ولا يمكن منعه أو الوقوف أمامه، ولكن طرح البدائل من خلال إعلام يقدم الخدمة الإعلامية الراقية ويحافظ على القيم التربوية سيكون بديلًا ناجحًا في المجتمعات العربية.

- لا بد من تغيير بيئة المؤسسات التعليمية العربية لتكون بيئات جاذبة لطلابها وطالباتها من خلال تطوير هذه المؤسسات وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية وإدخال التكنولوجيا بصورة تمكنها من الاستفادة القصوى من هذه الوسيلة، وتجعلها مصدرًا للثقافة التربوية الجيدة.

- إن التأثير السلبي لبعض وسائل الإعلام - وخاصة القنوات الفضائية - قد أدى إلى مشكلات في المجتمعات العربية، سواء كان ذلك في ظاهرة الإرهاب والعنف أم انتشار الجريمة والانحراف والتحلل، وقد كلف المجتمعات كثيرًا من الأرواح والأموال. ولذا لابد من إعادة النظر في دعم هذه القنوات سواء كان ذلك من خلال الدعم المباشر أو غير المباشر، حتى لا تقوم هذه القنوات بهدم المجتمع وأبنائه بأمواله.

- إن الدعوة إلى الحد من الآثار السلبية لمصادر الإعلام لا يعني الانغلاق أو التقليل من الإيجابيات الكثيرة التي تقدمها هذه المصادر، لأن في ذلك خطر لا يقل عن الانفتاح السلبي، بل إن مزيدًا من الحرية والشفافية والجودة فيما يقدم كفيل بتحول متلقي الرسالة الإعلامية إلى ما هو أجود وأفضل.

- لا بد من الاستفادة التربوية من وسائل الإعلام وتسخير التكنولوجيا لخدمة العملية التربوية والتعليمية، وتطوير مهارات الأساتذة والطلاب والطالبات والعاملين في المؤسسات التربوية في استخدام التكنولوجيا وتطويرها وتسخيرها لخدمة التربية والإسهام فيها بما يثري الثقافة التربوية.

- إن ميثاق شرف بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الإعلامية الرسمية منها والخاصة سيضع الملامح الأساسية لانتقال العلاقة بينهما من التناقض إلى التكامل.



عنوان البحث :الثقافة التربوية والثقافة الإعلامية: تكامل أم تناقض؟

الباحث :د. سعيد عبدالله حارب

مجلات الأطفال العربية

# موت مبكر أو شيخوخة مبكرة أو «إنعاش» بالترجمة

محمد فالح الجهني * - المدينة المنورة

* قسم التربية - كلية المعلمين.

**مجلات الأطفال من أبرز تطبيقات «الإعلام التربوي» في المجال الصحفي، إذا سلمنا بالإعلام وسيطا تربويًا. وتصدر مثل هذه المجلات في الغالب أسبوعية أو شهرية. ولمجلات الأطفال في دول العالم المتقدم دور نشر هي من القوة والعراقة والانتشار بمستوى تنافس فيه المجلات الموجهة للكبار... لكن الأمر ليس كذلك في العالم العربي.**

تحتوي مجلة الأطفال النموذجية على تنوع ومزيج بين المقالات التي تناسب المرحلة العمرية التي تتوجه إليها المجلة، والقصص والمختارات الأدبية السردية المزوّدة برسوم وألوان زاهية، والتحقيقات والاستطلاعات الصحفية البسيطة المزودة بقدر كبير من الصور الواضحة، وصور الأطفال مذيلة بأسمائهم وأعمارهم وعناوينهم وهواياتهم، وبعض المسابقات والألعاب كالمتاهات والكلمات المتقاطعة والألعاب الحسابية، وزوايا صحفية متخصصة على غرار مجلات الكبار كزوايا الفنون والرياضة البدنية والمهارات اليدوية أو ما يسميه كثير من مجلات الأطفال بزاوية «اصنع بنفسك»، أما العمود الفقري في مجلات الأطفال الذي يحتل أكبر جزء من مساحتها فهو القصص المصورة أو الهزليات أو ما يسمى في أصله الأجنبي بالكوميكس Comecs.

وتعتمد القصص المصورة على تحويل القصة السردية إلى شريط متسلسل مرسوم وفق سيناريو وحوار محددين يتولاهما في الغالب مختص غير المؤلف والرسام، وتتوالى الأحداث في القصة المصورة عبر الشريط المرسوم في مربعات متتالية تتضمن الوصف في مربعات جانبية، أما الحوار فيكون مكتوبًا في دوائر أو مربعات ذات امتداد أو بروز باتجاه صورة الشخص المتحدث وتسمى هذه الدوائر والمربعات الحوارية في فن القصص المصورة بالبالونات، وهي تمامًا كالبالونات المعروفة في فن الكاريكاتير. وغالبًا ما تقوم القصة المصورة على مغامرة أو قصة كوميدية أو حكاية طويلة، وتكون منشورة في عدد واحد أو مسلسلة في عدة أعداد إذا كانت القصة طويلة، وللقصص المصورة أبطال مشهورون على المستوى العالمي، حيث تقرأ القصص المصورة المعتمدة على مغامرات هذه الشخصيات في جميع أنحاء العالم.

**أبطال كوميكس:**

من أشهر شخصيات القصص المصورة في أوروبا: «تان تان» و«نانسي» (موزة الحبوبة وشقيقها رشود كما ظهرت في مجلة ماجد الإماراتية) و«ليلتل لولو» (لولو الصغيرة وصديقها طبوش كما قدمتها دار المطبوعات المصورة ببيروت للقراء العرب) و«الصحفي المغامر ريك هوشيه» و«بوب موران» و«ليك أوريان» و«الطيار دان كوبر» و«البحار الشجاع برنار برنس» و«المفتش كليفتون» و«الفتاة كومانش» و«كيد أوردين» و«بطل سباق السيارات ميشيل فايان» وراعي البقر الشجاع «لاكي لوك» والشرطيان «بروك» و«ال» والبطل الأسطوري «روبن هود» و« الفتيات المثاليات جولي وكلارا وسيسل» و«الكلب اللطيف لوبو – (كعبول كما عُرّب) وشخصية المحارب الغالي (غالة هي فرنسا القديمة) «أستيريكس» وصديقه الشره «أوبليكس». وقد عرف العالم العربي هذه الشخصيات من خلال النسخة العربية من

مجلة تان تان التي صدرت في مصر في سبعينيات القرن العشرين الميلادي وهي بلجيكية الأصل، كما صدرت كتب معرّبة خاصة لهذه الشخصيات عن دار المعارف بمصر في الثمانينيات من ذات القرن، وفي التسعينيات من نفس القرن صدرت سلسلة معرّبة مصورة بعنوان «سوبر أوسكار» شملت جميع هذه الشخصيات الأوربية وغيرها.

ومن أشهر شخصيات القصص المصورة في الولايات المتحدة الأمريكية هناك «سوبرمان» و«طرزان» و«باتمان» (أو الرجل الوطواط كما عُرّب) و«فلاش» (أو البرق كما عُرّب) و«رجل الغد باك روجرز» والهنديان الأحمران الضائعان في الوادي المفقود «توروك» و«أندار»(أو طارق وعنتر في النسخة العربية)، وقد صدرت مجلات خاصة بهذه الشخصيات، بالإضافة إلى شخصية لولو الصغيرة، عن دار المطبوعات المصورة ببيروت منذ بداية الستينيات من القرن العشرين حتى عهد قريب تحت اسم موحد هو «المغامرات المصورة-العملاق». وهناك أيضًا فانتوم (أو الشبح كما عُرّب) و«سبايدر مان» (أو الرجل العنكبوت كما عرّبته مؤسسة بساط الريح البيروتية) و«كونان ذي باربريان أو كونان البربري كما عُرّب» وغيرها. وتتولى إصدار مثل هذه القص المصورة ومجلاتها في أمريكا دور نشر متخصصة من أشهرها وأقواها: دارDC-comics ودار Marvel comics- ودار Dark Horse comics -، ونظرًا للنجاح الكبير الذي لاقته هذه الشخصيات فقد تحول قدر كبير منها إلى أفلام سينمائية وتلفزيونية. وقد تعرّف العالم العربي على هذه الشخصيات من خلال مجلاتها المعرّبة التي صدرت عن مؤسسات لبنانية، من أكثرها إنتاجًا «مؤسسة بساط الريح» و«دار المطبوعات المصورة» و«دار ميوزيك» وجميعها في بيروت، والأخيرة قدمت للقراء العرب النسخة العربية من مجلة «الرجل الإلكتروني» التي صدرت في الولايات المتحدة في السبعينيات الميلادية من القرن العشرين. وقد قامت هذه المؤسسات بتعريب وإصدار القصص المصورة الأمريكية على وجه الخصوص منذ ستينيات القرن العشرين الميلادي حتى نهاية الثمانينيات من ذات القرن. ومن أشهر شخصيات القصص المصورة الأمريكية أيضًا شخصيات «والت ديزني» وهي في الأصل مسلسلات كرتونية تلفزيونية وسينمائية تحولت إلى قصص مصورة بعكس الشخصيات الأمريكية السابق ذكرها، ومن أشهر شخصيات والت ديزني في مجال القصص المصورة:«ميكي ماوس» وعائلته وغيرها من الشخصيات الأخرى وأشهرها «جوفي» و«دونالد» اللذين عُرّبا إلى «بندق» و«بطوط» على التوالي. وقد قامت دار الهلال في القاهرة بتقديم قصص والت ديزني المصورة من خلال مجلتي «ميكي» و«ميكي جيب» بدءًا من عام ١٩٥٦م حتى أواخر القرن العشرين الميلادي، ثم انتقل إصدار هذه المجلات إلى شركات عربية بالاتفاق مع شركة والت ديزني في كل من دبي والكويت والقاهرة على التوالي.

**التربويون العرب والترجمة:**

يعترض كثير من التربويين العرب على ترجمة هذه المجلات وقصصها المصورة وتقديمها للناشئة



العربية، وتتركز اعتراضات التربويين العرب على المحتوى الفكري والتربوي الواحد في جميع هذه الأعمال، ففيها نمط الحياة الغربية الرأسمالية، وفيها القيم السائدة هناك كالصديقة والعشيقة والقبلات المحمومة والإجرام والعنف والصور الفاضحة والعلاقات المحرمة، وتجد فيها تكريسًا لشخصية الغربي القوي والمتفوق دومًا. بل إن فيها ما يخل بالعقائد الإيمانية: فعلى سبيل المثال عندما انخفضت مبيعات قصص سوبرمان وخفت بريق هذه الشخصية التي عاشت أكثر من ستين سنة، قررت الشركة المنتجة إصدار العدد الأخير من مجلة سوبرمان الذي احتوى على «قصة موت سوبرمان» في عام ١٩٩٢ م. وقصة موت سوبرمان جاءت كصراع مع وحش كريه المنظر قادم من أعماق الفضاء اسمه «دومسداي» وتعني بالإنجليزية يوم القيامة أو اليوم الآخر ومن خلال تسلسل القصة ينشب صراع ضار مميت بين سوبرمان ودومسداي وينتهي بمقتل الوحش وسوبرمان معًا، وهكذا يموت سوبرمان الخارق بعد أن أهدى للعالم الرأسمالي البرجماتي المادي رأس عدوه اليوم الآخر فلا قيامة ولا حساب ولا آخرة ولا ثواب ولا عقاب !.

ويلفت التربويون العرب النظر إلى أنه في مقابل القصص المصورة المعرّبة، هناك ضعف فني وأدبي وإبداعي في تقديم شخصيات قصص مصورة في مجلات الأطفال العربية.

كما يرى تربويون عرب آخرون أن عدد مجلات الأطفال في المنطقة العربية قليل جدًا بالقياس إلى صحافة الأطفال وكتبهم في العالم الغربي، وبالقياس كذلك إلى أهمية الصحف والكتابة في الحياة المعاصرة وضرورة تعويد الطفل على القراءة منذ الصغر. ويرون أن المجلة العربية الواحدة تصدر لمختلف مراحل الطفولة والمفترض أن لكل مرحلة مجلة متخصصة.

**تاريخ مجلات الأطفال في العالم العربي:**

تعتبر مصر رائدة الصحافة الموجهة للأطفال حيث صدرت هناك العديد من مجلات الأطفال. فقد صدرت أول مجلة للأطفال في مصر عام ١٨٩٣م باسم «المدرسة» ثم توالت المجلات مدة ثلاثين عامًا وغلب عليها الاتجاه المدرسي، وصدرت ١٦ مجلة في

**يلفت التربويون العرب النظر الى انه في مقابل القصص المصورة المعرَّبة، هناك ضعف فني وادبي وابداعي في تقديم شخصيات قصص مصورة في مجلات الأطفال العربية**

الفترة ١٩٢٦-١٩٥٦م.. وتعتبر مجلة «الأولاد» أول مجلة تجارية للأطفال في مصر.. وتوالت المجلات التي لا تعدو أن تكون ورقات قليلة هزلية الطابع، تشمل بعض التوجيهات البسيطة المتعلقة بالمدرسة[1].

ثم أصدرت دار المعارف مجلة «سندباد» عام ١٩٥٢م، التي يعتبرها كتاب الطفل العرب والمهتمون بمجلات الأطفال في العالم العربي أول مجلة عربية للأطفال متقنة، وكتبت بالعربية الفصحى المشكّلة، وقد رأس تحريرها «محمد سعيد العريان» واعتمدت على حكايات التراث العربي وعلى شخصية «سندباد»، وكان من عوامل نجاحها الاعتماد الكبير على ريشة فنان تشكيلي عربي كبير هو الفنان «حسين بيكار»، ولكن هذه المجلة توقفت بعد بضع سنوات لأسباب مادية.. وفي نفس الفترة تقريبًا صدرت مجلة «علي بابا» التي توقفت هي الأخرى بدورها وقبل توقف مجلة سندباد. وفي عام ١٩٥٦م أصدرت دار الهلال مجلة «سمير» على غرار مجلة «سبيرو» البلجيكية التي تعتمد على قصص مصورة يكوّن أبطالها عائلة المجلة، مع اعتماد هذه المجلة – سمير – على القصص المصورة المترجمة، وما زالت مجلة سمير تصدر بانتظام ولكن بمستوى فني ثابت من بداية صدورها حتى الآن مما جعل بريقها يخفت أمام بريق المجلات العربية المشابهة الصادرة فيما بعد بإمكانيات فنية عالية، ثم أصدرت دار الهلال في نفس العام مجلة «ميكي»، ثم صدرت عام ١٩٦٣م مجلة «كروان» التي توقفت بعد فترة قصيرة من صدورها، وفي السبعينيات

من القرن العشرين الميلادي صدرت في مصر النسخة العربية من مجلة «تان تان» البلجيكية العالمية الشهيرة والمعتمدة على مسلسلات القصص المصورة وذلك بالاتفاق مع شركة تراديكسيم السويسرية، وكانت هذه المجلة تطبع في دار الأهرام القاهرية بمستوى فني وإخراج راق جدًا، وفي عام ١٩٧٧م صدرت مجلة «صندوق الدنيا» للأطفال تحت سن العاشرة عن «الهيئة المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية» بالتعاون مع مؤسسة «فرانكلين» الأمريكية بمستشار تربوي هو الدكتور «محمد رضوان»، ورأس تحريرها الصحفي العربي «عبد الوهاب مطاوع»- رحمه الله. وفي عام ١٩٨٣م صدرت مجلة «المسلم الصغير» عن جمعية الأسرة المسلمة بالقاهرة. وفي عام ١٩٩٣م أصدرت دار الأهرام مجلة «علاء الدين» بمستوى صحفي مهني مرموق استفاد من عراقة دار الأهرام، وفي عام ١٩٩٨م أصدرت دار أخبار اليوم مجلة أطفال مصورة هي مجلة «بلبل»، وهذه الأخيرة تعتمد في قدر كبير من قصصها المصورة على ترجمة القصص المصورة الغربية والأوربية تحديدًا.

أما خارج مصر فقد صدرت في السودان «مجلة الصبيان» عام ١٩٤٦م عن وزارة التربية والتعليم، ولكنها توقفت بعد فترة قصيرة نسبيًا، ثم صدرت مجلات في تونس منها مجلتا «عرفان» و«قوس قزح» عام ١٩٦٦م، ومجلات «أمقيدش» في الجزائر و«الأمل» في ليبيا، ومجلتا: «أزهار» و«براعم» في المغرب، وفي البحرين صدرت مجلتا «بشار» و«مصطفى».

وفي العراق كان هناك اهتمام متميز بمجلات الأطفال وكتبهم بشكل عام قامت به دائرة ثقافة الأطفال بوزارة الإعلام العراقية تمثّل في مجلتي «مجلتي» و«المزمار»، وهما من مجلات الأطفال العربية عالية المستوى شكلًا ومضمونًا، وفي قطر صدرت مجلة «حمد وسحر» عام ١٩٨٧م ثم مجلة «مشاعل» بمستوى فني عال، وفي الكويت صدرت مجلة «سعد» عن دار الرأي العام عام ١٩٦٩م ومازالت تصدر، وفي عام ١٩٨٣م فصلت وزارة الإعلام الكويتية ملحق «العربي الصغير» عن مجلة «العربي» ليصبح مجلة خاصة بالأطفال ومازالت هذه المجلة تصدر بدون توقف إلا في فترة احتلال الكويت من قبل العراق عام ١٩٩٠م، وتعتبر مجلة «العربي الصغير» من أقوى مجلات الأطفال في العالم العربي شكلًا ومضمونًا ولكنها مجلة شهرية. وفي أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة صدرت في فبراير عام ١٩٧٩م أشهر وأكثر مجلات الأطفال العربية انتشارًا ونجاحًا وهي مجلة «ماجد» التي استفادت من أشهر الكتاب والرسامين الذين ترعرعوا في مجلة سمير المصرية. ومازالت مجلة ماجد تصدر وتطبع وتوزع بكميات كبيرة جدًا على مستوى العالم العربي، كما أن مجلة «ماجد» تتطور باستمرار وتواكب المستجدات في كل المجالات التي تمس ثقافة الأطفال، وفي سوريا تصدر عن وزارة الثقافة والإرشاد القومي مجلة «أسامة»، كما أن هناك مجلة باسم «أسامة» أيضًا صدرت ثم توقفت في اليمن. وفي الأردن صدرت مجلة «أروى».

وفي لبنان كان هناك إصدار غزير لمجلات الأطفال يضاهي الإصدارات المصرية ريادة وغزارة، لكن المجلات المصرية تميزت بعدم الاعتماد الكبير على الترجمة كما هو الحال في الإصدارات اللبنانية، وقد أصدرت دار الريحاني في الخمسينيات من القرن العشرين الميلادي مجلة «الفرسان» التي تحتوي على مواد نثرية عربية وقصص مصورة مترجمة عن أصول أمريكية وأوروبية بالكامل، ثم صدرت في بداية الستينيات مجلة «المغامر» عن المؤسسة العربية للصحافة والنشر والتوزيع معتمدة على القصص المصورة المترجمة بشكل كلي، ثم ظهرت دار المطبوعات المصورة عام ١٩٦٣م التي أصدرت

**يلاحظ أن هناك نفسًا واضحًا للقومية العربية في مجلتي سمير وماجد. ربما كان هذا عائدًا إلى طاقمي المجلتين الذين ظهروا في حقبة تنامي القومية العربية وتنقلوا بين المجلتين**



النسخ المعرّبة من مجلات دارDC-comics الأمريكية، وهي مجلات «سوبرمان» و«الوطواط» و«البرق» إضافة إلى النسخة العربية من مجلة «لولو الصغيرة» البريطانية، والنسخة العربية من مجلة بطل الهنود الحمر الأمريكية «تورك» تحت مسمى عربي هو «طارق»، والنسخة العربية من مجلة مسلسل الغرب الأمريكي «بونانزا»، وقد امتد نشاط دار المطبوعات المصورة إلى منتصف التسعينيات من القرن العشرين الميلادي ثم اختفت إصداراتها تمامًا. وفي عام ١٩٦٤م ظهرت مؤسسة بساط الريح البيروتية التي أصدرت مجلة «بساط الريح»، ورغم أن اسم بساط الريح يوحي بمحتوي تراثي عربي شرقي إلا أن محتوى المجلة من القصص المصورة على وجه الخصوص مترجم بالكامل تقريبًا، ثم توقفت مجلة بساط الريح عند اندلاع الحرب الأهلية اللبنانية عام ١٩٧٥م، ثم عاودت الصدور عام ١٩٧٨م بشكل أقوى وبرفقة سلاسل قصص مصورة تابعة للمجلة هي سلاسل: «المغامرات المصورة» وهي منوعة من ترجمات لقصص مصورة عالمية، وسلسلة لقصص الخيال العلمي المصور هي سلسلة «ما وراء الكون» معتمدة في الغالب على ترجمة قصص دار Marvel comics- الأمريكية، وقصص مصورة يابانية تقوم على شخصيات الأنمي أمثال «غريندايزر» و«مازنغر » التلفزيونية اليابانية، وسلسلة روائع الأدب العالمي المصورة وهي مترجمة عن سلسة Marvel Classic Stores. وسلسلة «طرزان سيد الأدغال»مترجمة عن قصص أدغار رايس بوروز المصورة الأمريكية، كما أصدرت مؤسسة بساط الريح سلسلة عربية خالصة تقوم على قصص عنترة بن شداد التراثية العربية باسم «عنتر»، وقد كانت باهتة في البداية، ولكنها أوكلت لرسام عربي متمكن هو الفنان «نبيل قدوح»الذي أعطاها بعدًا فنيًا مبهرًا، وفي عام ١٩٨٢م وعلى إثر الغزو الإسرائيلي للبنان توقفت مجلة بساط الريح وسلاسلها المصورة، لتعود المجلة فقط عام ١٩٨٤م ثم تتوقف نهائيًا عام ١٩٨٦م. ورغم كون معظم مجلات الأطفال اللبنانية مترجمة إلا أن هناك مجلات لبنانية عربية خالصة من أشهرها مجلة «سامر» التي أصدرتها دار «أبي ذر الغفاري» عام ١٩٧٩م ومازالت تصدر، كذلك مجلة «أحمد» التي تصدرها «دار الحدائق» في بيروت.

وفي المملكة العربية السعودية اتسم إصدار مجلات الأطفال بالمبادرات الشخصية من قبل بعض المشتغلين بالتربية وثقافة الأطفال، فقد أصدر الأديب السعودي «طاهر زمخشري» مجلة «الروضة» عام ١٣٧٩هـ في مكة المكرمة نزولًا عن رغبة الأطفال من مستمعي برنامجه الإذاعي «بابا طاهر» الذي كانت تبثه إذاعة المملكة العربية السعودية في ذلك الوقت، ولكن المجلة توقفت بعد عددها رقم (٢٧) وبعد عام تقريبًا من صدورها، وقد كتب في مجلة الروضة كتاب سعوديون منهم صالح جلال وعباس غزاوي وأحمد السباعي ومحمد عمر توفيق وعبدالغني قستي وعزيز ضياء وعبدالحميد عنبر وحياة عنبر وغيرهم. ثم أصدر الصحفي السعودي «يعقوب إسحاق بخاري» المهتم بمجلات وبرامج الأطفال الإذاعية مجلة «حسن» عام ١٣٩٨هـ عن دار عكاظ في جدة وكانت مجلة رائعة من حيث الشكل والمضمون، واعتمدت على لمسات فنان الأطفال المصري المحترف «عادل البطراوي»، ولكنها توقفت بعد سنوات قليلة من صدورها. ثم أصدر «عبد الرحمن الرويشد» عام ١٤٠٢هـ مجلة «الشبل» عن دار نشر خاصة (مؤسسة الطفولة). وتتوجه مجلة الشبل إلى أطفال ما دون العاشرة وتوزع هذه المجلة في معظم المدارس الابتدائية

التابعة لوزارة التربية والتعليم السعودية. وفي عام ١٤٠٨هـ أصدرت الشركة السعودية للأبحاث والنشر مجلة «باسم» بإمكانات واعتمادات مالية ضخمة أظهرت المجلة بمستوى مرموق صاحبه انتشار واسع يقابل مستوى وانتشار مجلة «ماجد» الإماراتية، لكن مجلة «باسم» تعتمد على بعض القصص المصورة المترجمة عن أصول أوروبية في الغالب. وفي عام ١٤١٤هـ أصدرت الرئاسة العامة لرعاية الشباب مجلة أطفال شهيرة بعنوان «الجيل الجديد». ومع بداية عام ٢٠٠٦م، انطلقت مجلة «باسم» السعودية بشكل جديد ولافت للنظر، في مرحلة تجديدية شملت الشكل من حيث الإخراج الراقي والفنانون المحترفون، ومن حيث المضمون المنوع والشخصيات الطريفة الجديدة مثل «سليك» و«جبلي» و«نوارة» و«تووتة» و«المهندي» وغيرهم. يشار إلى مجلة «قرناس»، وسلاسلها المرافقة التي أصدرتها دار الوطن العربي بالرياض، في بدايات القرن الحادي والعشرين، كمجلة عصرية بمستوى فني عال جدًا، إلا أنه يعيب المجلة صدورها غير المنتظم إضافة إلى عدم وجودها في منافذ البيع العادية. علاوة على ارتفاع ثمنها.

**عربيا.. حشف وسوء كيل:**

تعاني مجلات الأطفال في العالم العربي الكثير من الصعوبات والعيب والمشكلات: من ذلك[٢]:

- ارتفاع أسعارها في كثير من البلدان العربية. قياسًا على قدرة الأطفال الشرائية.
- عدم قدرتها على منافسة المجلات الأجنبية، خصوصًا في البلدان التي تسود فيها لغة أجنبية بقوة.
- ضعف التوزيع، وقلة وجود هذه المجلات في المنافذ.
- استخدامها اللهجة المحلية لبعض البلدان، مثل مجلة (سمير) في مصر، ومجلة (امقيدش) في الجزائر، ومجلة (مجلتي) في العراق -توقفت.
- المستوى الفني المتدني، خصوصًا في البلدان العربية الفقيرة.
- قلة المحررين الأكفاء.
- عدم مقدرة الناشرين على تغطية تكاليف الإصدار؛ نظرًا لاعتمادهم على المبيعات فقط.
- التعثر المستمر في الصدور، فيندر أن تجد مجلة عربية للأطفال تصدر بشكل منتظم.
- كثرة (الوفيات) بين مجلات الأطفال، فبعضها يُصدر عددًا واحدًا أو بضعة أعداد ثم يتوقف.
- صدور بعض المجلات عن مؤسسات رسمية، وربما أثمر هذا عن استمرار الصدور فترة طويلة.
- غياب المؤسسات المتخصصة بالأطفال، وهي التي تعنى بإصدار هذه المجلات من وجهة نظر تربوية (معظم مجلات الأطفال تكمل باقات لمؤسسات صحفية كبيرة ليس إلا).
- غياب المجلات الموجهة للأطفال في مرحلة ما قبل سن المدرسة (أقل من ٧ سنوات).
- مخاطبة معظم المجلات لفئة عمرية واسعة(٨ – ١٤ سنة).
- الابتعاد عن البيئة المحيطة والأحداث العامة الجارية.
- غلبة طابع القصص المصورة على كافة مجلات الأطفال.
- اعتماد الكثير من المجلات على ترجمة القصص الأجنبية.
- غلبة العنصر التجاري على المجلات، كما يظهر من مستوى المادة المقدمة.



- عدم صلاحيتها للاستخدام كوسيلة تعليمية داخل المدرسة.
- غياب مجلات الأطفال المتخصصة (علمية مثلًا).
- غياب مجلات البنات، وسيطرة التوجه الذكوري على عامة المجلات.
- قلة عدد المجلات بالنسبة لعدد السكان في العالم العربي (لا تتجاوز حاليًا ٤٠مجلة).

**استثناءات:**

وللحق أن ثمة مجلتين عربيتين للأطفال حاولتا - ونجحتا - في تقديم شخصيات قصص مصورة لاقت شعبية لدى الطفل العربي وعاشت هذه الشخصيات عقودًا من السنين وما زالت، وهاتان المجلتان هما مجلة «سمير» التي صدرت عام ١٩٥٦م عن دار الهلال في القاهرة ومازالت تصدر أسبوعية بدون توقف، ومجلة «ماجد» التي صدرت عام ١٩٧٩م عن دار الاتحاد في أبو ظبي ومازالت تصدر أسبوعية بدون توقف مع انتقال امتيازها من دار الاتحاد إلى مؤسسة الإمارات للإعلام في التسعينيات من القرن العشرين.

ومن شخصيات القصص المصورة التي تقوم عليها مجلة سمير شخصيات: «سمير الحويط» و«تهته العبيط» و«سميرة» و«دينا» والمفتش البوليسي «أشرف الشريف» والفارسين العربيين «علاء وكندور» والكشافة المصريين البواسل وعمو «جاره العزيز» وابني الحارة المصرية الشعبية «دندش وكراوية» وغيرها... ومن شخصيات القصص المصورة التي تقوم عليها مجلة ماجد شخصيات: «ماجد» و«كسلان جدًا» وشقيقه «نشيط جدًا» و«زكية الذكية» والفتاتين الخليجيتين «شمسة» و«دانة» و«القلم همام» و«فضولي» وثنائي «الدلة» و«الفنجان» والنقيب «خلفان ومساعديه فهمان والضابط مريم» أبو الظرفاء وجحا «والشيخ الحكواتي» بوصالح «والجمل صابر» وغيرها... لكن مجلة ماجد أخذت في السنوات الأخيرة تنتهج ترجمة القصص المصورة عن أصول غربية. وعلى العموم يلاحظ أن هناك نفسًا واضحًا للقومية العربية في مجلتي سمير وماجد، ربما كان هذا عائدًا إلى طاقمي المجلتين الذين ظهروا في حقبة تنامي القومية العربية وتنقلوا بين المجلتين، ومن أبرزهم الفنانون حجازي وبهجت ومصطفى رحمة وإيهاب و غيرهم.

**على العموم يحسب لمجلة سمير العراقة وكونها الرحم التي انجبت كبار كتاب ورسامي الطفل في العالم العربي، ويحسب لمجلتي ماجد وباسم مواكبة العصر، خصوصًا فيما يتعلق بالانترنت وثورة المعلومات**

ويضاف إلى مجلتي سمير وماجد، من مجلات الأطفال العربية، التي حافظت على استمراريتها وتميزها في الشخصيات والتحرير والإخراج، مجلة باسم السعودية التي بقيت قوية منذ صدورها قبل أكثر من ٣٠ عامًا حتى الآن، وكما ينسب استمرار مجلتي سمير وماجد إلى دور النشر التي تصدرهما، فكذلك الأمر بالنسبة لمجلة «باسم» التي تصدرها واحدة من أكبر دور النشر العربية؛ وهي الشركة السعودية للأبحاث والنشر. وعلى العموم يحسب لمجلة سمير العراقة وكونها الرحم التي أنجبت كبار كتاب ورسامي الطفل في العالم العربي، ويحسب لمجلتي ماجد وباسم مواكبة العصر، خصوصًا فيما يتعلق بالإنترنت وثورة المعلومات.

**لماذا مجلات الأطفال؟:**

يعتبر المبرر الأساسي لوجود الأركان الصحفية أو الصحف والمجلات الخاصة بالأطفال هو خدمتهم ثقافيًا، أما وسائل هذه الخدمة فهي عن طريق تزويدهم بالمعلومات والمعارف والأخبار والأفكار والقصص والموضوعات التي تهمهم وتثير اهتمامهم، وبقصد تحقيق هدف واحد هو مواجهة احتياجاتهم المعرفية المتزايدة، وهنا يجب أن نشير إلى الفرق بين الخدمة التي تؤديها صحف ومجلات الأطفال وبين التأثير الناتج عنها، ففي الحالة الأولى عليها واجب أو مهمة تزويد الطفل بالمعارف والمعلومات، أما التأثير

فهو غير محدد؛ لأن التأثير الناتج يكون مع ومن خلال مجموعة من العوامل الوسيطة الأخرى، ومن أهمها مصادر تكوين شخصية الطفل وعلاقاته الاجتماعية، فقد تجد الصحف والمجلات حاجزًا مانعًا تقيمه الأسرة، أو اتجاهاتها وأنماطها والعلاقات الأسرية والاجتماعية وغيرها، ومن ثم لا يصبح لها أثر كبير أو العكس، ولهذا نؤكد ضرورة التنسيق والتكامل مع مراعاة الموقف والبيئة التي يعيشها الطفل وقيمه وأنماطه وعاداته وتقاليده والجماعات التي ينتمي إليها[٣].

**أهمية وآثار مجلات الأطفال[٤]:**

كما يهتم الكبار بالمجلات وينجذبون إليها، فإن الأطفال ينجذبون وبصورة أكبر تجاهها، حيث تعد المجلة حديقتهم وبيئتهم التي يتعايشون معها.. ولعل أبرز خصائص مجلة الطفل، التي تدعو الصغار لاقتنائها ما يلي:

- متخصصة في معارفهم وأدبهم وثقافتهم.
- تتبنّى كتابات الأطفال، وتستقبل رسائلهم، وتنشر إنتاجهم وصورهم.
- تصقل مواهبهم، وتنمّي قدراتهم.
- تنقل أخبارهم ونشاطاتهم.
- تساير قدراتهم العقلية، وتتفهّم نفسياتهم.
- تعتمد على الرسم والصورة إضافة إلى الكلمة المكتوبة، باعتبارها وسيطًا محببًا لنقل المعرفة.
- ترعى هواياتهم وتمنحهم فرصة تنميتها.
- توفر لهم القدوات (الأبطال)، حيث يقلدونهم (لا شعوريًا).
- تقدم تاريخ الأمة وأحداثها للطفل من خلال مواد قصصيّة محببّة.
- تشجع الأطفال على القراءة، وتدعم قدراتهم التعليمية.
- تقدم لهم جرعات مناسبة من العلوم والمعارف والثقافات المفيدة.

وللمجلة على الطفل آثار متعددة وواسعة منها:

- وسيلة مناسبة لزيادة حصيلة الطفل اللغوية، وتنمية مهاراته القرائية.
- وسيلة مناسبة لزيادة حصيلة الطفل الثقافيه والعلمية.
- تعلم مفاهيم تربوية وسلوكية.
- تؤثر في عاطفة الطفل، ونموه النفسي، وعلاقته بالمجتمع بشكل مبالغ.
- التعرف على المجتمع والبيئة المحيطة به.
- تكسبه خبرات جديدة في الحياة.
- تنمي قدراته العقلية ومستوى الذكاء لديه.
- تنمية الذوق الجمالي لديه.
- تشغل وقته بما يفيد.
- تمنحه قدرًا من السرور والمتعة.

**مقومات صحافة الأطفال:**

من أهم هذه المقومات ما يلي[٥]:

أولًا: المبرر الأساسي لوجود الأركان الصحفية أو الأبواب أو الصفحات أو الملاحق أو الصحف أو المجلات الخاصة بالأطفال هو - كما ذكرنا سابقًا - خدمتهم ثقافيًا عن طريق تزويدهم بالمعلومات والمعارف والأخبار والأفكار والقصص والموضوعات التي تهمهم وتثير اهتمامهم وتشبع احتياجاتهم المعرفية، وحتى يتم تحقيق ذلك يجب الاهتمام ببحوث الأطفال للتعرف على خصائصهم الأساسية كالعمر والنوع ومحل الإقامة والمستوى التعليمي والاقتصادي... إلخ.

ثانيًا: التأكيد ضرورة التنسيق والتكامل بين صحافة الأطفال وكافة الوسائل الإعلامية التي



تخاطب الطفل من كُتيبات وقصص وكتب وملصقات وأفلام وبرامج إذاعية أو تلفزيونية أو تسجيلات مسموعة أو مرئية من جهة، وأساليب وقنوات الاتصال المباشر بالأطفال، التي يقوم فيها الكبار كالآباء والأمهات والمعلمين والمشرفين والاختصاصيين وشيوخ المساجد وأصدقائهم وأقرانهم وزملائهم في كل مناطق تجمعات الأطفال، والتي تلعب دورًا غاية في الأهمية؛ لأنها تقوم على أعلى درجات مشاركة الطفل لإكسابه المعارف والأفكار والخبرات التي يحتاج إليها لكي ينمو عقليًا ووجدانيًا ومتوازنًا، وخاصة أن لكل نمط من أنماط الاتصال المذكورة سمات ومزايا يجب الاستفادة منها في تنشئة الطفل.

ثالثًا: الاستفادة من كافة الأساليب التي تجذب انتباه الأطفال وتثير اهتمامهم نحو شكل صحف الأطفال ومجلاتهم ومضمونها، خاصة وقد وجد أن الرسائل الإعلامية التي لا تثير الاهتمام أو لا تجذب الانتباه تتعرض للإهمال. وأساليب التشويق التي تجذب الأطفال لصحفهم ومجلاتهم كثيرة ومتنوعة، ومنها الصور والرسوم والألوان والعناوين والخطوط وحسن إخراجها وعرضها في وحدة فنية متكاملة... إلخ.

رابعًا : من جهة أخرى لابد أن نراعي أن نجاح الرسائل الصحفية الموجهة للأطفال لا يتوقف على بساطة صياغتها ووضوحها وحسن عرضها وقدرتها على الإقناع فقط، وإنما يجب الاهتمام فيها بالظروف المحيطة بالأطفال، وهي التي تؤثر تأثيرًا كبيرًا في تقبلهم للرسائل والمواد الصحفية أو رفضها، فالطفل المكبوت أو المحروم من الرياضة البدنية أو التربية الفنية يكون أكثر تعرضًا للمواد المثيرة عن قرينه الذي يتمتع بتربية رياضية أو فنية ممتازة وأسرة تراعي ظروفه المحيطة به.

خامسًا: الاهتمام بتدريب العاملين في مجالات صحافة الأطفال من محررين ورسامين ومخرجين ومصورين... إلخ، فيجب أن يتميزوا بحب الأطفال وأن يكونوا على علم بمراحل نمو الطفولة وخصائصها ورغباتها واهتماماتها وحاجاتها والعمل على رفع مستواهم الفني والمهني والثقافي في مجالات إنتاج صحف الأطفال والاهتمام بتأهيلهم في الأقسام التي تهتم بإعلام الطفل.

سادسًا: ضرورة تعاون وتضافر جهود كل العاملين في صحف الأطفال ومجلاتهم والتربويين المهتمين بثقافة الطفل حتى يمكن إنتاج صحف ومجلات تقوم في شكلها ومضمونها على أسس علمية وتربوية سليمة.

سابعًا : الاهتمام بالمعوقين وخاصة أن الطفل المعوق له نفس الحقوق، كما أن إعاقته يترتب عليها احتياجات جديدة ورعاية من نوع خاص، ترتبط بنوع الإعاقة ومدى تأثيرها على نموه وتوافقه مع المجتمع، ولذلك يجب أن نوجههم لأهمية الاستفادة من الخدمات النفسية والاجتماعية وإعطائهم الإرشادات التي تساعدهم على مواجهة الإعاقة والتكيف معها، مع توعية قراء المجلة من الأطفال بكيفية التعامل مع المعوق، ومن جهة أخرى التقليل من الفقرات والأشكال التي تقدم العنف؛ نظرًا لما يتميز به الطفل من قابلية للاستهواء وميل إلى التقليد، كذلك استبعاد كل المواد التي تعتمد على إثارة نوازع الجنس أو العدوان أو تسبب الفزع أو تبرز العنف بشكل يتنافى مع القيم الإنسانية .

ثامنًا: ألا يطغى الإعلان على مضمون صحف ومجلات الأطفال، ويجب أن يخضع الإعلان فيها للرقابة الموضوعية والفنية بالإضافة إلى مراعاة الأحكام الخاصة بالإعلان أو استخدام المعلومات أو العبارات المبالغ فيها والمضللة، وتفضل الإعلانات التي تفيد الأطفال وتشبع حاجاتهم واهتماماتهم وترتبط بميولهم واتجاهاتهم.

## الهوامش

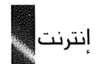
١ - الأحمد مالك إبراهيم. نحو مشروع مجلة رائدة للأطفال. سلسلة كتاب الأمة. الكتاب رقم ٥٩. السنة /١٧، جمادى الأولى ١٤١٨هـ. الدوحة : وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة قطر. ص ٩٤.

٢ - الأحمد، السابق، ص ٩٧.

٣ - معوّض، محمد. إعلام الطفل (دراسات حول صحف الأطفال وإذاعاتهم المدرسية وبرامجهم التلفزيونية). القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤١٨هـ / ١٩٩٨م. ص ١٩.

٤ - الأحمد، السابق، ص ٨٢.

٥ - معوض، السابق، ص ٤٣.



# لم يكونوا يستطيعون أن يتلوا الحروف، ولكنني أدركت أنهم يستطيعون أن يتفوقوا

المقال: Class Action الكاتب: Ira Wolfman
ترجمة: إيمان الكرود
المصدر: مجلة Reader's Digest

**تقع المدرسة المتوسطة ١٥١ في منطقة «ساوث برونكس» الفقيرة في مدينة «نيويورك» وهي مبنى من الطوب البني القبيح الذي يبدو كما لو كان سجنًا. وتقبع هذه المدرسة، الضخمة والمنخفضة على طريق جانبي مزرٍ مقابل مشروع إسكان ضخم.**

**والمدرسة ليست جميلة حتى من الداخل إذ إن ٩٥٪ من طلاب المدرسة المتوسطة أخفقوا في النجاح في أغلب الاختبارات التي أجريت حديثًا على مستوى المدينة. وقد استدعيت الشرطة إلى المبنى العديد من المرات، وفي أكثر من مرة اقتادوا بعض الطلاب معهم مقيدين في الأصفاد.**

وبالرغم من كل ذلك، نقل حوالي ٥٠٠ طفل من مدرستهم الابتدائية المجاورة الآيلة للسقوط إلى المتوسطة ١٥١. والآن ينحشر في الداخل أكثر من ١٥٠٠ طالب، من المراهقين ، إضافة إلى طلاب الروضة المرعوبين.

في الأيام السيئة، يتراكض الطلاب الكبار في القاعات حيث ينزعون اللوحات ويحطمون الساعات ويشغلون جهاز إنذار الحريق وعندها ينبعث من المكبرات الإعلان الذي يقول:«أيها المعلمون، اقفلوا أبوابكم».

المتوسطة ١٥١ هي المدرسة التي أرسلت إليها كارولين ليونر في أول سنة تدريس.

**سبتمبر ٢٠٠٢**

لم يكن الأسبوعان الأولان سهلين، إذ نقلتُ فقط قبل أربعة أيام من بدء الدراسة من تدريس العلوم للصفين الخامس و السادس إلى مرحلة الروضة حيث أدركت أن تلاميذي لا يعرفون أي حرف من الحروف الهجائية ولا يستطيعون أن يكتبوا أسماءهم. بل إن إحداهن لم تكن تعرف أن لها اسمًا أول واسمًا أخيرًا. ولم يكن العديد منهم يعرفون الألوان. أعرف أن أمامي طريقًا طويلاً حتى أستطيع أن أتقدم بتلاميذي بحيث يكونون على استعداد للصف الأول.

وفوق كل هذا، ضربت «زايرا» في هذا اليوم «مايكل» لأنه لم يجعلها تشاركه في استخدام قلم الألوان الأسود. فأخذتهما جانبًا وسألت «زايرا» كيف ستشعر لو أن «مايكل» ضربها. عند هذه النقطة توقفت «زايرا» عن التجاوب ببساطة فوضعت أصابعها في أذنيها وحدقت في بدون أي تعبير. صحيح أنها لم ترفع عينيها عني أبدًا ولكنها لم تتجاوب على الإطلاق مع ما أقول. طلبت من «زايرا» أن تعود إلى

كرسيها و أنا آمل أنني قد أثرت فيها بكلماتي الملهمة. ولكن قبل أن أعود إلى مركز الفصل ركضت زايرا حول الفصل حيث مزقت الملصقات وقلبت طاولة مجموعتها جانبًا!

بعد أن ذهبت الصدمة الأولى، أدركت «ليونر» أن «زايرا» عندها القدرة على أن تثير الفوضى في أي درس وفي أي وقت. تحدثت لأمها وشقيقها وشقيقتها. فكان جوابهم: «لا نستطيع أن نسيطر عليها حتى في المنزل».

«ليونر» الشقراء ذات المظهر الرياضي التي تبلغ



من الطول خمس أقدام وأحد عشر إنشًا هي خريجة جامعة «كورنل» وقد جاءت تقريبًا بدون أي خلفية عن التدريس. وكان التدريب الرسمي الوحيد الذي حصلت عليه هو مقرر مكثف حصلت عليه في الصيف قبل بدء المدرسة. وليونر هي عضوة في منظمة درِّس من أجل أمريكا «Teach For America TFA»، وهو البرنامج الوطني الذي يستقطب خريجي الجامعات المتفوقين ليعملوا في المدارس الريفية ومدارس المدن ذات الدخل المنخفض التي يفر منها المعلمون.

بعد بدايتها في تعليم أطفال الضواحي الفقيرة عملت «ليونر» جاهدة لخلق واحة من الهدوء. الآن، في يوم ثلاثاء مشمس يجلس تسعة عشر طفلاً تتراوح أعمارهم بين الخامسة والسادسة بصبر على سجادة الفصل المتعددة الألوان.

أسماؤهم هي سيمفونية من الأصوات اللاتينية والكاريبية والزنجية: «ألونجا، أريكا، لاريمار، مالك، ميغول، مويسيس، برنسس، صفية».

تطلب «ليونر» من الفصل الانضباط: «هيا نقرأ».

ينظر الأطفال إلى كلمات مكتوبة بترتيب على مفكرة كبيرة الحجم ويبدؤون ينشدون بأصوات عالية متحمسة بينما يقرؤون جملة كتبتها معلمتهم على المفكرة: «الولد الكبير، مسافة إصبع، مسافة إصبع، نقطة».

«الولد الكبير» هو الاسم الذي تستخدمه ليونر للحرف الكبير «capital letter». أما «مسافة الإصبع» فتعني المسافة بين كل كلمة في الجملة. هؤلاء الأطفال لا يقرؤون فقط إنهم مندمجون حيث يستمتعون ويتعلمون أدوات الترقيم أيضًا.

«من يريد أن يريني شيئًا على الصفحة؟» تسأل ليونر. يلوح ولد شقي ذو شعر فاحم السواد وعيون سوداء بحماس.

- «تعال يا جورج».

يقفز «جورج» مرتديًا بنطالاً من الجينز الأسود كبير جدًا عليه وقميص أزرق فاتح وربطة عنق سوداء كبيرة. ويشير و يقرأ كلمة «عظيم» على اللوحة.

ويستمر الحال على هذا المنوال طوال اليوم، كل يوم. تتحدى ليونر وتسلي وتثير الحماس في تلاميذها الذين يتجاوبون معها تدريجيًا.

**أكتوبر ٢٠٠٢**

في الصباح أرى «زايرا» تقف في الخارج في انتظار أن يفتتح مبنى المدرسة. أخرج ونبدأ نتحدث عن العشب والسماء. فتخبرني أنها يعجبها حذائي وأنها تتمنى لو أنني أرخي شعري. وعندما لاحظت أنني أضع محدد العيون قالت:«آنسة ليونر، عيناك تبدوان مضحكتين. هل تحتاجين إلى نظارة؟» أضحك و تمسك «زايرا» بيدي.

في ذلك اليوم أكلت «زايرا» الطبشورة ورفضت أن تغادر كرسيها لتناول الغداء وعضت جاسمين على ذراعها!

ولكنني أدركت أنني كنت أضع باستمرار قائمة من الأشياء الخاطئة التي تقوم بها. فكنت أصدق تلقائيًا أي نميمة ينقلها الأطفال الآخرون عنها.

بطبيعة الحال، كان الكثير من تلك الأقاويل صحيحة، ولكنني كنت قد وضعتها في صندوق صغير. وبالرغم من أنني في الظاهر كنت أشجعها و مازلت أعطيها حوافز وأتعاون مع عائلتها إلا أنني في أعماقي كنت قد يأست منها. وتعهدت في ذلك اليوم أن أتوقع منها نفس التوقعات العالية التي كنت أتوقعها من باقي الطلاب.

لذا أثناء الأسابيع التالية تابعت التحدث مع عائلتها ولكنني أصبحت أتحدث أكثر معها. اكتشفت أنها تريد أن تصبح بالضبط مثل أخيها، إنها تحب أن تغني، إنه لا يوجد كتب في منزلهم و لا ألوان و لا غراء لاصق، هذا هو السبب الحقيقي الذي يمنعها من أداء واجبها. واكتشفت أنها تضع أصابعها في آذانها لأنها كانت تتوقع أن توجه لها صرخة. وهي تحب أن تصبح قائدة الطابور كما تحب كتاب «إذا أعطيت الأرنب فطيرة».

بدأت أنا و«زايرا» نعمل سويًا أثناء الغداء على الحروف والأصوات. كنا نقضي كل صباح نتحدث قبل أن تبدأ المدرسة حيث كنت أعمل على بناء مهاراتها الاجتماعية ومهاراتها الأكاديمية ولكنني كنت أركز في الغالب على بناء ثقتها في نفسها. وقد أصبح هذا هو وقتنا المقدس سويًا. في البداية كانت ترسم «خرابيش» ثم أصبحت مجموعة الألوان تتحول إلى لوحات. والأهم من ذلك كله أنها أصبحت فجأة ترغب في أن تأتي للمدرسة وأن تصبح جزءًا من مجتمع المتعلمين الذي خلقناه في فصلنا.

كنت أستخدم خليطًا من التصفيق و الترنيمات والأناشيد لأتحكم في مستوى النشاط في فصلي.

عندما تخفق هذه الطرق أستخدم نظرة غاضبة مرعبة، واحدة من تلك النظرات كفيلة بأن تجعل من «كلاريبل» الثرثار أو «جورج» المفرط الاجتماعية يتوقفون عن الحديث.

ربما أكثر أدواتي فعالية هي نظام لضبط السلوك بالألوان: الأزرق هو الأفضل، الأخضر للتحذير، البرتقالي يعني فقدان المزايا. وقد كان مدهشًا جدًا في إبقاء الأطفال منظمين.

كنت أقول (مثلاً): «جاسمين، إذا طلبت منك أن تلزمي الهدوء مرة أخرى فسوف تذهبين إلى الأخضر».

في وقت مبكر من ذلك العام، كجزء من تواصلي مع أهالي الطلاب، اقترحت أن يسأل الأهل أبناءهم «أي لون كنت اليوم؟» بعض الآباء أعجبهم النظام جدًا لدرجة أنهم أصبحوا يستخدمونه في المنزل.

هذه الفكرة و عدد من الأفكار الأخرى جاءت من كتاب الألعاب الذي أعدته منظمة «درِّس من أجل أمريكا». وهي واحدة من الطرق العديدة التي كما قامت بها منظمة «درس من أجل أمريكا» لترشدني وتلهمني وتساعدني.

**مارس ٢٠٠٣**

جميع الأطفال يعرفون حروفهم الآن. و يفرقون بين اليمين والشمال، والغرب والشرق. ويستطيعون أن يجمعوا الأرقام المفردة. وجميعهم يكتبون جملاً و يضعون نقطة في نهاية كل جملة.

مازالت «زايرا» أول من تنهض من كرسيها أثناء الحصة ولكنها الآن تنهي عملها ولم تضرب أي أحد في الفصل منذ نوفمبر. انهت «زايرا» لتوها قصتها (استخدمت حروفًا كبيرة في بداية كل جملة والعديد من الرسومات وصفحة للعنوان) التي تصف فيها رحلتها إلى القمر على مركبة فضائية.

تعتبر الكتب مقدسة في فصلي. وتلاميذي يحبون القراءة. يستخرج تلاميذي كلمات مقفاة وكلمات تنتهي بالصوت نفسه. وهم يعرفون معنى كلمة «خلسة» ويستخدمونها ليذهبوا في مهمات بالخلسة في القاعات، من دون أن يشعر بهم أحد!

«مايكل» الذي يرتدي نفس القميص تقريبًا كل يوم يقرأ بمستوى الصف الثالث الابتدائي و يكتب بمستوى الصف الأول الابتدائي. وجميعهم أذكياء.

تتفق هيئة التدريس والمديرون والآباء على أني متميزة ومعلمة فوق العادي. فقد أثمر طبعي الهادئ(تقريبًا لا أصرخ أبدًا على تلاميذي)، ومثاليتي ومهارتي في الإدارة الصفية. فتلاميذي يعرفون بالضبط ما الذي يتوجب عليهم القيام به من اللحظة التي يصلون فيها. فيضعون الواجب في صندوق الواجب. ويجلسون في مقاعدهم المحددة. عندما أنادي: «واحد، اثنان، ثلاثة. عيونكم علي». يجاوب الطلاب بسرعة: «واحد، اثنان، عيوننا عليك». القوانين صارمة. وعندي توقعات عالية لكل طالب. ولكن تعلم: الشعر، الرياضيات، العلوم، القراءة، ممتع وتلاميذي أضحوا يعشقونه.

**مارس ٢٠٠٣**

كنت أسمع شائعات بأن «زايرا» ستغادر. في نهاية أحد الأيام الدراسية دخلت أمها تحمل حقائب فيها الأغراض المدرسية لشقيقها وشقيقتها. إذًا ما سمعته صحيح. كنت أشعر بالدموع.

«أهلا الآنسة ليونر». تقول لي الأم. «سننتقل إلى حي جديد. سوف آخذ شقيق زايرا وشقيقتها لمدرستهما الجديدة الاثنين القادم. ولكنني رتبت الأمور بحيث تبقى زايرا هنا. سوف آخذها بالسيارة إلى المدرسة كل يوم أو آتي لآخذها كل ظهر». تشبثت بي «زايرا».

الآن نحن في نهاية يونيو وقد أنهت فصول الروضة مراسم التخرج. يتدافع التلاميذ وعائلاتهم إلى فصلها ليلقوا الوداع. كم هو محزن الوداع. بعد تردد لمدة عام حول أي فصل أود أن أدرسه في الخريف قررت أن أنتقل مع فصلي وأستمر مع نفس الأطفال في الصف الأول. ولكن لبعض الأسباب رفض طلبي. لذا سوف أعود إلى مرحلة الروضة في الخريف القادم.

أشعر بحزن عميق للتخلي عن تلاميذي. كانت هناك إخفاقات و نجاحات مذهلة. واليوم يجمعني وتلاميذي إحساس من الفخر و الإنجاز.

«مرحبًا» أقول لكل طفل. ثم يتهدج صوتي: «سوف أبكي». وبينما تغمر وجهي الدموع أقول للآباء: «كانت تلك سنة مدهشة بالنسبة لي. أطفالكم أذكياء جدًا».

*يحصل أطفال الروضة على شهادات وأحيي كل*



طفل واصفة صفاته أو صفاتها المميزة. «صفية عندها خيال واسع. مايكل أحد أذكى الطلاب الذين قابلتهم. روانا التي لم تكن تعرف الحروف أصبحت الآن تقرأ الكتب بنفسها. ميجول تبتسم في وجه كل أحد. ومارلين هي أحد أفضل الرسامين الذين شاهدتهم في حياتي. وجورج دائمًا ما يحرص على الآخرين». كل طفل يحصل على دقيقة من المديح النابع من القلب. ماعدا واحدة. فإحدى الأطفال غير موجودة. إحدى الأطفال الواعدات قد انزلقت في التيارات المتلاطمة التي تحيط بالعائلات الفقيرة. إنها زايرا.

فبالرغم من جهود والدتها إلا أنها لم تستطع أن تنهي العام مع أصدقائها. فالمسافة وصراعات العمل والوقت والطوارئ العائلية.. كل شيء خلق العديد من العقبات.

مع ذلك كانت «زايرا» حاضرة بقوة في عقلي ذلك اليوم. فقد التقطت «زايرا» جزءًا من الضوء ومن *الممكن أن تتمسك به.* ■

أدركت أنهم يستطيعون أن يتفوقوا

# أولياء الأمور يتحولون إلى طلاب


المصدر: صحيفة الواشنطون بوست، بتاريخ ٢٧ نوفمبر ٢٠٠٦م
الكاتبة: ماريا جولد
ترجمة: أحمد أبو زيد محمد

**سندي واد، محامية تحاول أن تقتطع جزءًا من وقتها لتربية أبنائها، ومن بينهم ابنتها راشيل التي التحقت بدار الحضانة في بلدة فايرفاكس. وتجتمع واد مع عدد من الآباء وأولياء الأمور في الكافيتريا الخاصة بمدرسة ايلاند كريك الابتدائية لتعلم طرق تدريس مادة الرياضيات للأطفال، حيث احتشد عدد من أولياء الأمور حول المعلمة بروك هاريس التي انهمكت في تشجيع الآباء على دفع أولادهم الطلاب إلى ممارسة بعض النماذج البسيطة في المنزل من خلال رص بعض الحبوب أو طريقة توزيع مكونات البيتزا. وقد دفع هذا الاقتراح السيدة واد إلى طرح سؤال على المعلمة: «لدي سؤال قد يبدو غبيًا، ما الذي يتعلمه الأبناء من تلك النماذج؟»، وسارعت المعلمة هاريس إلى الإجابة قائلة: «إن التعرف على النماذج خطوة أولية هامة في تطوير مهارات التفكير المنطقي».**

تتعدد الندوات التي تعقد في مدرسة ايلاند كريك الابتدائية وتدعو المدرسة الآباء لتقوية ما يدرسه الأطفال في الفصول. ويرى المعلمون أن تحسين مستوى النتائج في الاختبارات، التي تستخدم لتصنيف ترتيب المدارس من حيث الجودة بعد ذلك، لم يعد مقصورًا على تشجيع الآباء على القراءة مع أطفالهم أو التأكد من أنهم قد أدوا واجباتهم على ما يرام.

وقام عدد متزايد من مدارس منطقة واشنطون بإقامة ندوات ليلية للرياضيات أو القراءة أو باتخاذ خطوات أخرى لتعريف الآباء بأحدث استراتيجيات التدريس. واستضافت مدارس مقاطعة مونتجوميري عدة ورش للقراءة حضرها أكثر من خمس مئة ولي أمر، ويسعى النظام التعليمي إلى مساعدة المدارس على تكرار هذه البرامج. وقد شكل الآباء في مدرسة فايرفاكس تيراست الابتدائية ناديًا لمناقشة الكتب التي يوصى بها للأطفال ومطويات القراءة الأخرى.

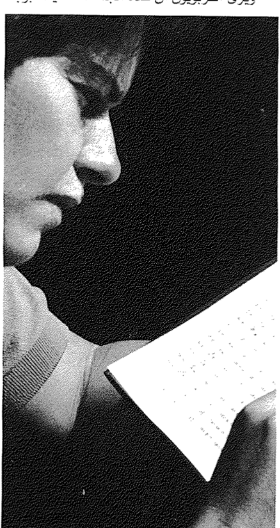
وفي هذا الصدد، قالت شارون الدريدج، مديرة مدرسة وودلي هيلز الابتدائية في بلدة فايرفاكس، التي تقيم مأدبة غداء وجلسة رياضيات وقراءة لأولياء الأمور: «إن كل تفاعل نقيمه مع أولياء الأمور نهدف منه إلى إطلاعهم على ما يحتاج إليه أطفالهم وما يعبروا عنه بالقول، وهذا هو ما نستطيع أن نقدمه لهم. لقد تغير الوضع كثيرًا عن تلك الأيام التي كنا نحن فيها في المرحلة الابتدائية، وقد أصبحت الآمال أكبر وازدادت مواكبة الدراسة للتطورات الحادثة».

تقول بنيلوب م. ايرلي، مديرة مركز سياسة التعليم في جامعة جورج ماسون: «إن الأبحاث أظهرت أن الطلاب يؤدون على نحو طيب إذا انخرط آباؤهم في دراستهم، ولذلك تجتهد المدارس للغاية في إعطاء الآباء توجيهات مفصلة حول كيفية مساعدة المدرسة والطلاب في دراستهم». وتضيف ايرلي: «رغم كل ما تفرضه متطلبات المسؤولية، إلا أنه من الضروري إشراك الآباء عبر وسائل

محددة عدة. وقد أصبحت المدارس أكثر تعمدًا لهذا الأمر».

وقد دفعت هذه السياسة الأستاذ مارك مالدوني، معلم الصف الخامس في مدرسة مقاطعة لوودون «رويند هيل» الابتدائية، والذي اشترك مؤخرًا في أول ورشة للقراءة تعقدها المدرسة للآباء، إلى أن يعلن على الآباء: «إننا لا نستطيع صراحة أن نؤدي عملنا بمفردنا». وفي إحدى الليالي تولى الأستاذ مالدوني تدريس أولياء الأمور، بينما كان أطفالهم يستمتعون بمشاهدة أحد الأفلام في صالة الألعاب الرياضية في المدرسة. وقد شرحت المدرسة للآباء أحد الدروس التي لم يدرسوها عندما كانوا صغارًا، وعبرت إحدى الأمهات عن هذا الأمر قائلة: «عندما عادت ابنتي من المدرسة، كنت على دراية كاملة عما تتحدث، وساعدني هذا الأمر على مساعدتها».

ويرى التربويون أن هذه الجلسات مفيدة بوجه خاص للآباء المهاجرين غير المعتادين وغير المطلعين على النظام التعليمي، ومفيدة أيضًا لأولياء الأمور الذين لا يتمتعون بخلفية تعليمية قوية. أما بالنسبة للآباء المتعلمين تعليمًا عاليًا فتعتبر هذه الجلسات قيمة للغاية لأنها تحل مشكلة التصادم الذي يجدونه بين دروس الأمس التي تعلموها ويتذكرونها جيدًا والدروس التي يتم تدريسها في الفصول الآن.



تقول ميلاني كوندون، معلمة الصف الأول في مدرسة رويند هيل الابتدائية، إن بعض الآباء تعلموا أن يقرؤوا من خلال الوقف على كل كلمة بعناية قبل الانتقال إلى الكلمة التالية، لكن أطفالهم غالبًا ما يتعلمون بطرق أخرى مختلفة. وعلى سبيل المثال، تفضل المعلمة كوندون وزميلاتها تعويد الأطفال قراءة القطع بسلاسة قدر استطاعتهم على أن يعودوا إلى الكلمات غير المألوفة لاحقًا.

وتضيف روبين سيلبي، المتخصصة في الرياضيات في مدرسة سميت هول الابتدائية في غيثربيرج: «على رغم أن ٨ + ٣ مازالت تساوي ١١، إلا أن طلاب اليوم قد يتوصلون إلى هذه الإجابة بطريقة مختلفة عن تلك التي تعلمها آباؤهم».

وتركز بعض المدارس على عقد جلسات لتعريف الآباء بطريقة الاختبارات والمعلومات المطلوبة عند الإجابة لمساعدتهم على تركيز اهتمامهم على تطوير الجوانب التي يعانيها أولادهم. وتقول فاليري جونسون، إحدى معلمات الرياضيات في مدرسة وودلي هيلز الابتدائية: «نحن لا نرغب في أن يكون الآباء كمن يصوب على الهدف في الظلام، بل نرغب في أن يكون وقتهم الذي يقضونه مع أطفالهم مثمرًا، ولذلك تنوي المدرسة هذا العام أن تضيف لبرنامجها جلسة إفطار للآباء ليتمكن أولياء الأمور الذين لا يستطيعون حضور جلسات ما بعد الظهر أو الجلسات المسائية من الحضور والاستفادة.

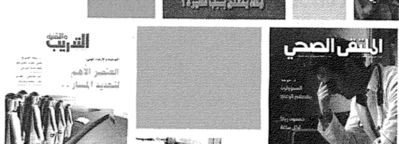
وقد امتدحت إحدى الأمهات هذا الأسلوب قائلة: «على أولياء الأمور أن يكون لديهم حيل كثيرة للتغلب على أية مشكلة تواجه أبناءهم، وهذ الجلسات يمكن أن تحول المناهج التعليمية، خاصة في الرياضيات، إلى ألعاب للذكاء يمكن أن يتدرب عليها الطلاب أثناء ممارستهم بعض الألعاب مع آبائهم». ■


المعرفة
التربية والتعلوم



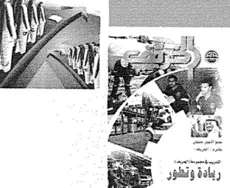

تجارة الرياض
الاستراتيجية وحدها لا تكفي



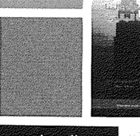

التدريب
المتلقى الصحي


مشكلة المياه.. والاستثمار


موهبة


ريادة وتطور


التطوير


الراجحي


الاتصالات السعودية


سياحة سعودية


الشراع




Rawnaa

النظرية البنائية

# التعلم بالمعنى لا باللفظ

د. حسن الباتع عبد العاطي - الإسكندرية

**يـذكـر علماء النبات: أن النباتات تعتمد على نفسها في بناء غذائها، من خلال ما يسمى بعملية البناء الضوئي Photosynthesis، حيث يحدث تفاعل داخل أوراق النباتات بين غاز ثاني أكسيد الكربون «Co2» والماء في وجود طاقة ضوئية عادة ما تستمد من الشمس بواسطة مادة «الكلورفيل» الموجودة فيما يعرف «بالبلاستيدات الخضراء»، وينتج عن هذا التفاعل سكر «الجلوكوز» (وهو غذاء النبات) والأكسجين، ويذكر العلماء أن هذا الغذاء هو المسؤول عن نمو تلك النباتات، وضروري جدًا لقيامها بأداء العمليات الحيوية الأخرى كالتنفس والإخراج وغيرها.**

**وهذا يعني أن الإنسان لا يزود النباتات بالغذاء. وهو أيضًا لا يحدث النمو فيها، غير أن دوره يقتصر فقط (إن وجد) على توفير المواد الأولية من: ماء، وأملاح، وتهيئة الظروف المناسبة من: ضوء، وحرارة، ورطوبة، بما يساعد تلك النباتات على بناء غذائها بنفسها والنمو.**

ثمة سؤال فلسفي يطرح نفسه هنا: إذا كانت النباتات تعتمد على نفسها في بناء غذائها (كما سبقت الإشارة) وكان دور الإنسان توفير المواد الأولية لها، وتهيئة الظروف المناسبة، فهل يمكن للطلاب أن يكونوا مثل تلك النباتات فيبنون معرفتهم بأنفسهم، وبقليل من المساعدة والتوجيه من جانب المعلم؟

يعتقد معظم التربويين في عالمنا المعاصر بفكرة أن المعرفة تبنى في عقل المتعلم بواسطة المتعلم نفسه، وتمثل تلك الفكرة محور الفلسفة أو النظرية البنائية «Constructivism» في التعلم.

**إشكالية المصطلح**

في إطار الحديث عن البنائية أو المنظور البنائي، يشير البعض إلى أن البحث عن معنى أو تعريف محدد لهذا المصطلح يعد إشكالية عويصة، حيث لم يتفق منظرو البنائية على معنى أو تعريف محدد لها. وفيما يلي عرض لعدد من هذه التعريفات: حيث تعرّف البنائية بأنها:

- إحدى الفلسفات التي تهتم بالتعلم القائم على الفهم، وبناء المعرفة، وكيفية اكتسابها.
- نظرية في المعرفة والتعلم تقدم تفسيرًا لطبيعة المعرفة، وكيف يتعلم الإنسان. ويعتقد البنائيون أن الأفراد يبنون فهمهم أو معرفتهم الجديدة من خلال التفاعل بين ما يعرفونه ويعتقدونه بالفعل من أفكار وأحداث وأنشطة، وبين ما يأتيهم عند الاتصال بالآخرين.
- مدرسة في علم النفس تعتقد بأن التعلم يحدث لأن المعرفة الشخصية للفرد يتم بناؤها بوساطة متعلم نشيط ومنظم ذاتيًا، ويحل المشكلات من خلال اشتقاق المعنى من الخبرة والسياق الذي تحدث فيه تلك الخبرة.
- فرع الفلسفة الذي يحاول فهم كيف تبنى المعرفة. حيث تطرح البنائية الأسئلة التالية:

١- ماذا تعني معرفة شيء ما؟
٢- كيف ننتهي إلى معرفة هذا الشيء؟
٣- كيف تؤثر هذه المعرفة في عمليات تفكيرنا؟

- نظرية في التعلم تصف كيف تبني عقولنا المعرفة، أو كيف تتكون البنى المعرفية.
- نظرية ترى أن التعلم لا يتم عن طريق النقل

الآلي للمعرفة من المعلم إلى المتعلم، بل عن طريق بناء المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه بناء على خبراته ومعرفته السابقة.

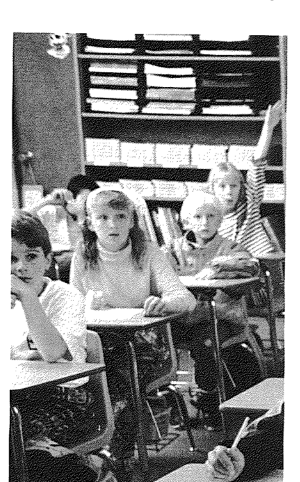
- النظرية التي يبني فيها المتعلمون المعرفة بفاعلية، ويعيدون بناءها من خلال خبراتهم عن العالم الخارجي.

- رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن المتعلم يكون نشيطًا في بناء أنماطه التفكيرية نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة، نجد أنها تكاد تكون متقاربة في وصفها للبنائية باعتبارها نظرية في التعلم تهتم بكيفية بناء المعرفة، وكيفية اكتسابها من خلال الخبرة والمعرفة السابقة، ومن ثم يتكون معنى وفهم لما يتعلمه الفرد بنفسه.

**النشأة والظهور**

لقد ظهرت البنائية على يد جماعة من المفكرين والفلاسفة من تخصصات مختلفة، شملت علم اللغة من خلال دراسة مؤلفات «فردينان دي سوسور»



الذي يعد الرائد الأول للبنائية، وعلم الفيزياء وعلم الأحياء وعلم النفس. وقد جمع بين هؤلاء المفكرين والفلاسفة البحث عن علاقات كلية كامنة في دراسة الظواهر المختلفة مثل «التحليل البنائي للأسطورة» في أنثروبولوجية «ليفي شتراوس»، و«التحليل اللساني» في النظريات الأدبية «لرولان بارت» و«التحليل النفسي» «لجان لاكان» الذي تطور فيما بعد بما يسمى علم النفس التحليلي، و«تاريخ المعرفة» «لميشيل فوكو»، وماركسية «لويس التوسير»، بل حتى من خلال الجانب الأحدث لفلسفة «بول ريكو».

والبنائية ليست مفهومًا جديدًا، فلها جذور في الفلسفة وعلم الاجتماع والأنثربولوجيا، بالإضافة إلى علم النفس المعرفي والتربية، ويتضح ذلك من خلال ما يلي:

- أن أول فيلسوف بنائي كان الفيلسوف الإيطالي «جيامبتسا فيكو Giambattisa Vico»، وهو فيلسوف من أتباع المذهب الإنساني، عاش في نابولي بإيطاليا في الفترة من ١٦٦٨ – ١٧٤٤م، ويعده بعض منظري البنائية المحدثين بأنه من أوائل المتحدثين عن جوهرها، ويرى أن عقل الإنسان يبني المعرفة، وأن عقل الإنسان لا يعرف إلا ما يبنيه بنفسه.

- فريق الشكاك من أمثال «اكسانوفان» و«ديكارت»، الذين عبروا فيه عن شكوكهم في كفاية الحواس وكفاءة العقل لبلوغ اليقين إزاء طبيعة الأشياء.

- أصحاب المذهب النقدي من أمثال «كانت Kant»، الذين عبروا فيه عن أن عقل المتعلم ينشئ المعرفة وفقًا لتصوره ومقولاته. غير أن هذه الصور والمقولات التي تنطبق على عالم التجربة لا تنطبق على عالم الشيء بذاته.

- أصحاب مذهب «الداروانية Darwinism»، ومنهم «بيير موري P. Moreau»، و«إيلير E Hilaire» و«ك روبرت تشمبرز R. Chambers»، و«تشارلز لييل C. Lyell»، و«تشارلز دارون Charles Darwin»، إذ أوضحوا أن فكرة المواءمة بين الكائن الحي والبيئة تمثل أساسًا للتكيف.

- أصحاب المذهب البرجماتي من أمثال «وليم جيمس» و«جون ديوي» الذين يرون أن المعرفة آلة وظيفية في خدمة مطالب الحياة.

- صاحب نظرية الابستمولوجيا الارتقائية «جان

بياجيه Jean Piaget»، وهو الذي قدم للبنائية أجمل مقاطعها حول كيفية اكتساب المعرفة، والتعلم المعرفي عند بياجيه - هو بالدرجة الأولى - عملية تنظيم ذاتية للتراكيب المعرفية للفرد تستهدف مساعدته على التكيف، بمعنى أن الكائن الحي يسعى للتعلم من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد خلال تفاعله مع معطيات العالم التجريبي، وتؤدي هذه الضغوط غالبًا إلى حالة من الاضطرابات أو التناقضات في التراكيب المعرفية لدى الفرد، ومن ثم يحاول الفرد من خلال عملية التنظيم الذاتي (أو الموازنة) - بما تشتمل عليه من عمليتي التمثل والمواءمة - استعادة حالة التوازن المعرفي، ومن ثم تحقيق التكيف مع هذه الضغوط المعرفية.

وقد ظهرت البنائية الحديثة على يد مجموعة من الباحثين، ويأتي في مقدمتهم «فون جلاسرسفيلد Von Glasersfeld، أبرز منظري البنائية المعاصرين، وأفضل من كتب عنها، والذي يرى أننا لا نستطيع أن ننقل المعنى ولكن يجب أن نبنيه بأنفسنا، وأن المعرفة ليست سلعة يمكن نقلها من شخص إلى آخر.

يتضح مما سبق أن البنائية كما تعرف الآن لم تنشأ من فراغ، فلها جذورها الفلسفية التي ساعدت عبر ثلاثة قرون من الزمان في بلورة الفكر البنائي في العصر الحديث على أيدي كثير من الفلاسفة والعلماء، مما كان له أثر كبير في تبني كثير من علماء التربية للفكر البنائي ومحاولة الإفادة منه في عمليتي التعليم والتعلم. وقد لقي المنظور البنائي قبولًا كبيرًا داخل الأوساط التربوية لسببين:

الأول: أن تزايد حجم المعلومات أصبح يشكل تحديًا بالنسبة للمعلم والمتعلم على السواء، بحيث إن المتعلم كفرد لا يمكنه حفظ كل هذا الكم الهائل وتخزينه، وأصبح من الضروري تحويل العملية التربوية من عملية سلبية تعتمد على الحفظ ونقل المعلومات من المعلم في اتجاه المتعلم إلى عملية فعالة تجعل المتعلم قادرًا على التعامل مع هذه المعلومات؛ لكي يصبح المسؤول الرئيس عن تعلمه.

الثاني: في عالم أصبح النمو الاقتصادي مرهونًا بتبادل المعلومات، فإن على المتعلم أن يكون قادرًا على البحث عن تلك المعلومات والبحث عن كيفية تطبيقها بنفسه.

**إذا كانت النباتات تعتمد على نفسها في بناء غذائها وكان دور الإنسان توفير المواد الأولية لها، وتهيئة الظروف المناسبة، فهل يمكن للطلاب أن يكونوا مثل تلك النباتات فيبنون معرفتهم بأنفسهم، وبقليل من المساعدة والتوجيه من جانب المعلم؟**

### افتراضات البنائية

للنظرية البنائية شقان رئيسان للمعرفة: شق فلسفي، وآخر سيكولوجي، حيث تعد البنائية من الناحية الفلسفية نظرية معرفية ولها افتراضاتها الخاصة من هذا المنظور. ومن منظور آخر تعد البنائية نظرية في التعلم المعرفي تبحث في عملية اكتساب المعرفة من جانب سيكولوجي وتعليمي ولها افتراضات في ذلك.

**١- الافتراضات المعرفية (الابستمولوجية)**

تقوم الأسس الفلسفية للبنائية على فلسفة «كارل بوبر» المتعلقة بمبدأ التكذيب، فكل معرفة علمية قابلة للتكذيب لأنه ينقصها الدقة والشمول، ونحن لا نستطيع أن نعرف إلى أي مدى نقترب من الحقيقة، بل الحقيقة تفسير ذو معنى لخبراتنا حول الواقع. وتمثل البنائية أحد مذاهب الابستمولوجيا التي تتناول مشكلة المعرفة وقضاياها، ويشتق مصطلح «الابستمولوجيا» من لفظين إغريقيين، هما:«Episteme» وتعني المعرفة، و«Logos» وتعني نظرية أو علم. وبناء عليه فمصطلح الابستمولوجيا قد يشير إلى نظرية المعرفة أو علم المعرفة. وتقوم البنائية في تصورها للمعرفة على افتراضين أساسين، هما:

- أن المعرفة والحقيقة تبنيان بواسطة المتعلم، وأنهما لا توجدان خارج عقله. وعليه فإن المتعلم يبني معرفته من خلال مشاركته النشيطة في عملية التعلم اعتمادًا على خبرته الخاصة، ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين. ويؤكد هذا الافتراض نقاطًا أساسية في

اكتساب المعرفة من منظور البنائية: هي:

- يبني الفرد المعرفة الخاصة به بنفسه عن طريق استخدام العقل.
- الخبرة المحدد الأساسي لمعرفة الفرد، وهذا يعني أن المعرفة ذات علاقة بخبرة المتعلم وممارسته ونشاطه في التعامل مع معطيات العالم المحيط به.
- تأخذ الأفكار والمفاهيم والمبادئ معنى داخل كل متعلم قد يختلف عن المعنى لدى متعلم آخر حسب ما لديه من خبرات سابقة وما هو موجود في بنيته المعرفية. وبالتالي فالمستقبل لها يبني لنفسه معنى خاصًا به.

ويتفق ما سبق مع ما يؤكده البعض بأن البنائيين لا يوافقون على الفكرة القائلة إنه يمكننا أن نتعلم شيئًا ما مفيدًا عن العالم، ثم ننقل تلك المعرفة إلى الآخرين، وأن الأسلوب الذي يرى به الفرد العالم يؤثر على ما الذي يفهمه؟ وكيف يتوافق مع الآخرين؟ وأن كل شخص يبني نموذجًا عقليًا عن كيف يعمل العالم. وأن كل نموذج من تلك النماذج صحيح بالنسبة للشخص الذي يبنيه.

- أن وظيفة العملية المعرفية التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة. ويقصد بالعملية المعرفية العملية العقلية التي يصبح الفرد بمقتضاها واعيًا بموضوع المعرفة، وهي تشمل الإحساس والإدراك والانتباه والتذكر والربط والحكم والاستدلال وغيرها. كما يقصد بالحقيقة الوجودية المطلقة حقيقة الأشياء.

**٢- افتراضات التعلم المعرفي**

> تتهيأ أفضل ظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية: فالمتعلمون عندما يواجهون مشكلة يعتمدون على أنفسهم في حل تلك المشكلة ولا ينتظرون أحدًا لكي يخبرهم بحلها؛ وبالتالي يشعر المتعلمون أن التعلم تكوين المعنى لا حفظ المعلومات

تنطلق النظرية البنائية في عمليتي التعليم والتعلم من عدة أسس ومنطلقات، تمثل الافتراضات الأساسية لها، والتي يمكن الاسترشاد بها في ممارسة التدريس وتصميم بيئات للتعلم الفعال، وبيان تلك الافتراضات ما يلي:

- الهدف الجوهري من عملية التعلم هو إحداث نوع من التكيف في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد «Functioning schema» مع الضغوط المعرفية التي قد يتعرض لها المتعلم، وتحدث له نوع من الاضطراب المعرفي نتيجة مروره بخبرة جديدة.
- التعلم عملية بنائية نشيطة وغرضية التوجيه تؤدي إلى إبداع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة. وهو بذلك يبذل جهدًا عقليًا خلال النشاط التعليمي الذي يبني من خلاله المعرفة بنفسه، ويحقق أيضًا مجموعة من الأغراض قد تسهم في حل مشكلة تقابله أو تجيب عن أسئلة محيرة لديه. وهذه الأغراض توجه أنشطة المتعلم، وتكون قوة الدفع له لتحقيق أهدافه.
- التعلم عملية مستمرة: لابد أن يتعدى تعلم الفرد حدود التعلم إلى ما وراء التعلم «Metalearning»، كما ينبغي له أن يعبر حدود المعرفة إلى ما وراء المعرفة «Metacognition».
- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء المتعلم لمعرفته السابقة، فمن خلال عملية المناقشة والحوار مع الآخرين قد تتعدل بعض المعاني لدى المتعلم، وهو ما يسمى بإعادة تشكيل البناء المعرفي.
- غرض التعلم أن يبني الفرد المعنى، وليس مجرد تذكر الاستجابات الصحيحة واستدعاء معنى فرد آخر؛ لذا يجب التأكيد على التعلم القائم على المعنى أي القائم على الفهم. ومن ثم يجب أن يبدأ التعلم بالقضايا التي يحاول فيها الطلاب أن يبنوا المعنى من خلالها بفاعلية.
- كما يتطلب المعنى فهم الكل، إضافة إلى الأجزاء، وأن تفهم الأجزاء في سياق الكل؛ لذلك فإن عملية التعلم تركز على المفاهيم الأساسية وليس الحقائق المنفصلة.
- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لحدوث تعلم ذي معنى؛ لأن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبلية لدى المتعلم يساعد في تكوين منظومة معرفية ذات معنى عند المتعلم، فقد تكون المعرفة السابقة

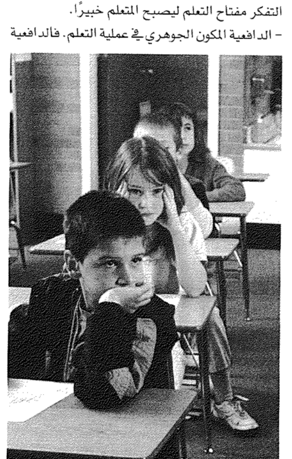
كجسر تعبر عليه المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم، وقد تكون عقبة تمنع مرور المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم.

- التعلم نشاط اجتماعي؛ لذا يجب تأكيد أهمية التفاوض الاجتماعي في عملية التعلم، وأن تكون بيئة المتعلم مناسبة بحيث تسمح بمناقشة المفاهيم بين المتعلمين، وتشجع على طرح الأفكار وإثارة التساؤلات حتى يصلوا إلى مفهوم أو معنى مشترك فيما بينهم.

- يحدث التعلم على نحو أفضل عندما يواجه الفرد مشكلة أو موقفًا حقيقيًا، أي في بيئات واقعية يكتسب المتعلم خلالها استراتيجيات قابلة للتطبيق، حيث يلاحظ ويناقش ويحاور.

- التعلم من المنظور البنائي ليس ظاهرة مثيرة واستجابة، فالتعلم يحتاج إلى التنظيم الذاتي وبناء المفاهيم من خلال التفكير والتجريد. وبدلًا من السلوك أو المهارات كهدف للتعليم، فإن نمو المفهوم والفهم العميق هما الجوهر، لذلك فإن التأمل أو التفكر مفتاح التعلم ليصبح المتعلم خبيرًا.

- الدافعية المكون الجوهري في عملية التعلم. فالدافعية



لا تساعد فقط في التعلم، بل أساسية في التعلم.

- التعلم لا يكون فوريًا ولكن يأخذ وقتًا. فالتعلم ذو المعنى يحتاج إلى تنقيح وإعادة النظر في الأفكار.

- مخرجات عملية التعلم متنوعة ولا يمكن التنبؤ بها.

**أدوار المعلم**

في محاولة للإفادة من آراء البنائيين في عمليتي التعليم والتعلم، فقد حدد البنائيون مهام عناصر العملية التعليمة وأدوارها لتحقيق تعلم فعال، وذلك من خلال تحديد أدوار كل من المعلم والمتعلم في بيئة التعلم البنائي.

مقارنة بدور المعلم كوعاء للمعرفة، وكمصدر وحيد لها من المنظور التقليدي، فإنه في المنظور البنائي ينتظر منه بعض الأدوار التي يجب أن يضطلع بها، وتتمثل تلك الأدوار في:

- تصميم المهام التعليمية، وحل المشكلات، وتنفيذ المشروعات.
- تطبيق مهارات التعلم التعاوني بكفاءة.
- إعطاء المتعلم الوقت الكافي بعد طرح الأسئلة للتفكير والتحليل وإنهاء المهمة المكلف بتنفيذها.
- إحداث تكامل بين الموضوعات المختلفة والربط بينها لفهم عميق ومفصل للمادة المتعلمة.
- تبني أشكال جديدة من التقويم تسمح للمتعلمين بتوضيح ما يعرفونه، ككتابة المقالات والتقارير البحثية، وإنتاج النماذج المادية، والقيام بالتمثيليات ولعب الأدوار، وإجراء النقاشات؛ ومن ثم يتم تقويم فهم الطلاب من خلال تطبيق مهام حقيقية وتنفيذها.
- تصميم استراتيجيات صفية ونشاطات تساعد المتعلمين في بناء ارتباطات مع مفاهيمهم السابقة.
- الوعي بمسؤولية المتعلم عن تعلمه، وتشجيع استقلالية المتعلم ومبادراته.
- تصميم العمل بحيث يمكّن المتعلمين من بناء المعرفة، عن طريق تعريضهم لخبرات اجتماعية وشخصية عن العالم الطبيعي.
- السماح لاستجابات المتعلمين وميولهم بتوجيه الدروس، وتغيير الاستراتيجيات التدريسية والمحتوى.
- تشجيع المتعلمين على المشاركة في الحوار معه ومع قرنائهم.
- سؤال المتعلمين عن مدى فهمهم للمفاهيم، قبل مشاركتهم في اكتساب تلك المفاهيم.

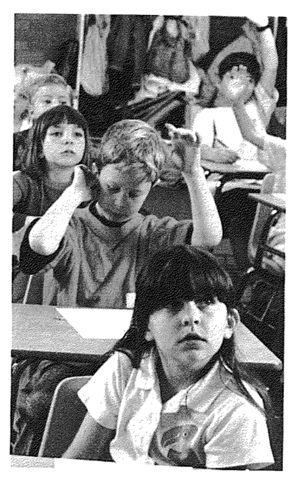
دعم شعار القليل كثير «less is more»؛ لأن الإصرار على تغطية المادة لا يتفق مع هدف التدريس البنائي، وهو الفهم العميق والمفصل للأفكار الجوهرية.

- تشجيع الطلاب على النمو والتطور، من خلال تقديم مهام يمكنهم أن يتموها وحدهم وبمساعدته.
- إرشاد الطلاب في عملية التعلم، ويعتمد مقدار الإرشاد على مستوى معرفة الطلاب وخبراتهم.
- استخدام مواد متنوعة تشمل: بيانات ومصادر أولية. علاوة على المواد الفيزيقية التفاعلية واليدوية، وتشجيع الطلاب على استخدامها في حل المشكلة.
- مساعدة الطلاب على المشاركة في الخبرات التي تتحدى تصوراتهم السابقة لمعرفتهم الحالية.
- استخدام المصطلحات المعرفية مثل: تصنيف وتحليل وإنشاء، وذلك عند صياغة المهام.
- توجيه تفكير المتعلمين إلى دراسة الحقائق بوصفها نسبية وقابلة للتغيير وليس بوصفها أشياء ثابتة.
- تنمية قدرة المتعلم على التفكير الاستنباطي والترابطي، بحيث يكون المتعلم قادرًا على تكوين أنظمة تصنيفية جديدة.
- بحث أفكار الطلاب قبل تقديم أفكاره، أو قبل دراسة الأفكار من الكتب أو المصادر الأخرى.
- تشجيع الطلاب على الاستفسار عن طريق الاستفهام التأملي والأسئلة مفتوحة النهاية.

**أدوار المتعلم**

أما فيما يتعلق بأدوار المتعلم في بيئة التعلم البنائي فإنها متعددة، وتشمل ما يلي:

- تُشتق الأهداف الرئيسة والفرعية بواسطة المتعلم أو من خلال المناقشة مع المعلم، حيث تنبع أغراض التعلم من واقع حياة المتعلم واهتماماته واحتياجاته. فالمتعلم يسعى إلى تحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة يواجهها، أو تجيب عن سؤال يحيره أو ترضي نزعة داخلية عنده.
- يبني المتعلم المعرفة بنفسه؛ لأن بناء المعرفة عملية ديناميكية تتطلب ممارسة نشيطة من جانب المتعلم معتمدًا على خبراته السابقة لا مستقبلاً لها من الآخرين.
- لا يبني المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين، بل يبنيها من خلال عملية تفاوض اجتماعي معهم.



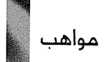
- ينشئ المتعلمون الخبرات مع المعنى، ويتكون المعنى من تحليل وتركيب الخبرات بهدف نمو الفهم.
- تتهيأ أفضل ظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية: فالمتعلمون عندما يواجهون مشكلة يعتمدون على أنفسهم في حل تلك المشكلة ولا ينتظرون أحدًا لكي يخبرهم بحلها؛ وبالتالي يشعر المتعلمون أن التعلم تكوين المعنى لا حفظ المعلومات.
- يشارك المتعلمون في تكوين الأهداف والمهام وأساليب التعليم والتقويم.
- يلعب المتعلم دورًا رئيسًا في ضبط عملية التعلم.
- يستخدم المتعلمون الاستكشاف كمدخل مفضل لتشجيعهم على مواصلة البحث عن المعرفة بطريقة مستقلة.

يتضح مما سبق أن أدوار المتعلم في بيئة التعلم البنائي تختلف بشكل جوهري عن أدواره في بيئة التعليم التقليدي، فالمتعلم في بيئة التعلم البنائي محور عملية التعلم، والعنصر الفاعل النشيط، يبحث ويناقش ويفسر، في حين ينحصر دوره في بيئة التعليم التقليدية في تلقي المعلومات من المعلم.

# المصادر والمراجع


- باربارا سيلز وريتا ريتشي (١٩٩٨). تكنولوجيا التعليم: التعريف ومكونات المجال. (ترجمة) بدر بن عبدالله الصالح. الرياض: مكتبة الشقري.
- جاكلين هيس (٢٠٠١). مشروع التكوين التربوي المدعم بالحاسوب (CATT). الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID). أكتوبر.
- جيهان كمال محمد السيد (٢٠٠٤). النظرية البنائية: نماذج واستراتيجيات. صحيفة التربية. السنة ٥٥. العدد الثاني. يناير. ٤٨ – ٦٠.
- حسن الباتع محمد عبدالعاطي (٢٠٠٦). تصميم مقرر عبر الإنترنت من منظورين مختلفين: البنائي والموضوعي. وقياس فاعليته في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية – جامعة الإسكندرية.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. سلسلة أصول التدريس. الكتاب الرابع. القاهرة: عالم الكتب.
- حسن حسين زيتون وكمال عبدالحميد زيتون (٢٠٠٣). التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- عفت مصطفى الطناوي (٢٠٠٠). أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمود طاهر الوهر (٢٠٠٢). درجة معرفة معلمي العلوم النظرية البنائية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم عليها. مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر. السنة (١١). العدد (٢٢). يوليو. ٩٣-١٢٦.
- وجيهة ثابت العاني (٢٠٠٤). تطبيقات تربوية للفلسفة البنيوية في العملية التربوية. رسالة التربية. سلطنة عمان. العدد (٤). مارس. ٧٧-٨٣.

- Abd Al-Haqq. I. (1998). Constructivism in Teacher Education: Considerations for Those Who Would Link Practice to Theory. Eric digest. ERIC , No: ED426986
- Boyle, T. (1997). Design for Multimedia Learning. London & New York: PRENTICE .HALL
- Conceição-Runlee, S. & Daley, B. (2003). Constructivist Learning Theory to Web-Based Course Design: an Instructional Design Approach. Retrieved September 6, 2003, from: HYPERLINK "http://www.bsu.edu/teachers/departments/edld/conf /constructionism.html" http://www.bsu.edu/teachers/ departments/edld/conf /constructionism.html
- De Caprariis, P. (2000). Constructivism in Online Learning: A View from the Science Faculty. 45-Educational Technology, 40 (6), 41
- Glasersfild, E. (1992). Radical Constructivism in Mathematics Education. Educational Studies .625-in Mathematics, 23(6). Pp. 619
- Kanuka, H. & Anderson, T. (1999). Using Constructivism in Technology-Mediated Learning: Constructing Order out of the Chaos in the Literature. Radical Pedagogy: 1 , 2. Retrieved September 19, 2003, from: HYPERLINK "http://www.icaap.org/iuicode?2.1.2.3"http://www.icaap.org /iuicode?2.1.2.3
- Miller. S & Miller ,K.(1999). Using Instructional Theory to Facilitate Communication in Web-based Courses. Educational Technology & Society 2(3) , Retrieved November 16, 2003, from: HYPERLINK "http://ifets.ieee. org/periodical/ vol_3_99/miller.html" http://ifets.ieee. 4522-ISSN 1436 2003/9/org/periodical/ vol_3_99/ miller.html 6
- Murphy, E. (2003). Constructivism: From Personal Beliefs To Theoretical Principles. Memorial University of Newfoundland , Retrieved December 24, 2004, from: HYPERLINK "http://www.mun.ca/educ/faculty/ mwatch/fall02/Murphy.htm" http://www.mun.ca/educ/faculty/ mwatch/fall02/Murphy.htm
- Oliver, K. (2000). Methods for Developing Constructivist Learning on the Web. Educational 18-Technology, 40 (6), 5
- Tam, M. (2000). Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning. Educational Technology & Society 3(2) , Retrieved September 6, 2003, from: HYPERLINK "http://ifets.ieee.org/periodical/vol_2_2000/tam.html"http://ifets.ieee.org/periodical/vol_2_ 2000/tam.html



# القائمون على مراكز رعاية الموهوبين... هل هم موهوبون؟!!

محمد عثمان الثبيتي - المدينة المنورة

**ما زالت مراكز رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية في بداياتها؛ وتحتاج إلى دراسات علمية ميدانية مستمرة؛ بهدف الوقوف على واقعها وتشخيصه، ومعرفة مدى تحقيقها للأهداف والسياسات والواجبات التي يجب أن تقوم بها تجاه هذه الفئة من الطلاب. وقد ركزت الدراسة التالية على تشخيص الواقع الإداري لمراكز الموهوبين في المملكة، فطرحت تساؤلا عريضًا عن واقع إدارة مراكز رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القائمين على هذه المراكز.**

للأغراض العلمية المنهجية كان لزامًا تفريع التساؤل الرئيس للدراسة إلى عدد من الأسئلة التي من أهمها: ما مدى مناسبة الهيكل التنظيمي في مراكز رعاية الموهوبين لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها؟وما المعوقات الإدارية التي قد تحد من تفعيل الهيكل التنظيمي لمراكز رعاية الموهوبين؟ وما الصفات اللازمة فيمن يتولون إدارة مراكز رعاية الموهوبين والإشراف على وحداتها؟ وما مصادر تمويل مراكز رعاية الموهوبين في المملكة؟ وما مدى توافر الإمكانات الفنية اللازمة في مراكز رعاية الموهوبين؟ وما مدى توافر الإمكانات المادية اللازمة في مراكز رعاية الموهوبين؟ وما مدى توافر التجهيزات اللازمة في مراكز رعاية الموهوبين؟ وما واقع التنسيق والتكامل بين مراكز رعاية الموهوبين من جهة، والإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التربية والتعليم من جهة أخرى.

وتسلّم الدراسة مبدئيًا بأن إدارة مراكز رعاية الموهوبين يجب أن تكون إدارة مثالية تعي بعمق أهمية الطلاب الموهوبين، واحتياجاتهم الحالية والمستقبلية، آخذة بالأساليب الإدارية الحديثة، منتهجة طريق الإبداع والبعد عن النمطية، والتقليدية الموجودة في المدارس العادية، بهدف الوصول إلى صيغة موضوعية لتحقيق الأهداف العليا لسياسة التعليم التي رسمتها الدولة للاهتمام بهذه الفئة.

إرهاصات مؤسسية:

يمكن تقسيم التطور التاريخي الحديث لبرامج رعاية الموهوبين، بناء على التجارب التي أرهصت بقيام رعاية الموهوبين تربويًا من خلال مؤسسات متخصصة، ومنها:

١-التجارب البريطانية (١٨٢٢-١٩١١ م)؛ وبدأت بالعالم جالتون الذي درس مجموعات من مشاهير رجال القضاء والإدارة والقادة والعسكريين بهدف إيجاد العلاقة بين الوراثة والعبقرية. وكاتل Cattel الذي استخدم العمر العقلي لأول مرة، وأنشأ مؤسسة في أمريكا للمقاييس الفردية. ويعد أول من استخدم الدراسات الارتباطية بيرسونPearson حيث طور معاملات الارتباط، إضافة إلى دراساته للعلاقات الداخلية للعناصر المختلفة التي تصنع الذكاء من خلال طرائق الارتباط. وهناك سبيرمان spear Man الذي دعم نظرية الذكاء العام والذكاء الخاص، وأكد أهمية العمليات الإحصائية في معرفة كيفية ترابط مقاييس القدرات المختلفة بعضها مع بعض.

٢ - التجارب الفرنسية (١٨٥٧-١٩٣٨م): وبدأت بالعالم بينيه Binet الذي وضع أول اختبار للذكاء متضمنًا استخدام العمر العقلي، وبذلك مهد الطريق للبحث في مجال الموهوبين. وستيرن Stern الذي أكد مفهوم النسبة العقلية الذي يصف

الاختلافات بين نسبة العمر العقلي والزمني. ثم جاء جودارد الذي قام بمراجعة وتعديل اختبار بينيه عام ١٩٠٨م، وأدخله إلى أمريكا سنة ١٩١٦م، كما تركزت اهتماماته على الخدمات التعليمية للمعاقين عقليًا.

٣ - التجارب الأمريكية (١٨٤٤-١٩٥٦م): وبدأت بجهود العالم ستاتلي هول Stataly Hall الذي أسس أول مختبر نفسي في أمريكا، ثم أتى بعده ادمون ستانفورد E.C.Sanford الذي ركز على استخدام القدرات الحركية والحسية بدلًا من العمليات العقلية المعقدة. ثم جاء لويس تيرمان Leuis terman الذي درس الموهوبين عبر دراسته الطويلة التي استمرت خمسة وعشرين عامًا، وأدت إلى الاهتمام بالموهبة كمفهوم علمي، ومهدت الطريق للأبحاث العلمية والعملية للكشف عن الموهوبين ورعايتهم في مدارس الولايات المتحدة، كما استخدم مفهوم الموهبة بدلًا من العبقرية.

وتعد الحرب العالمية الثانية نقطة تحول انعكس أثرها على جميع المجالات ومنها المجال التربوي؛ مما أدى إلى زيادة اهتمام الوالدين بسير العملية التربوية في المدارس، ولعل أبرز ملامح هذا الاهتمام تمثل في النشاطات التالية: تأسيس الجمعية الأمريكية للأطفال الموهوبين عام ١٩٤٧م، ونشر ويتي witty كتابه عن الموهوبين عام ١٩٥١م، وتشكيل الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين عام ١٩٥٣م. ويعد نجاح الروس في عام ١٩٥٧م في غزو الفضاء الشرارة الأولى التي استفزت الامريكان، وأدت إلى إيجاد قناعة بأن التقدم التكنولوجي الروسي لم يأت من فراغ، بل جاء نتيجة تفوق مواهبهم وفاعلية طرق تعليمهم ورعايتهم للموهوبين، مما أدى إلى اتساع النظام التعليمي الأمريكي ليشمل تقديم أفضل البرامج والنظم التربوية لإعداد الموهوبين ورعايتهم باعتبارهم أمل أمريكا.

> يعد نجاح الروس في عام ١٩٥٧م في غزو الفضاء الشرارة الأولى التي استفزت الامريكان، وأدت إلى إيجاد قناعة بأن التقدم التكنولوجي الروسي لم يأت من فراغ، بل جاء نتيجة تفوق مواهبهم وفاعلية طرق تعليمهم ورعايتهم للموهوبين

كما تطورت الأبحاث والدراسات التي اهتمت بالموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية حيث بلغت في عام ١٩٥٠م ثلاثمائة وثمانين بحثًا، قفزت إلى ألف ومائتين وتسعة وخمسين بحثًا في عام ١٩٦٥م، كما ازدادت ميزانية الإنفاق على البرامج التربوية الخاصة بالموهوبين بين عامي ٦٤-١٩٦٨م بنسبة ٩٤٪، واهتم المتخصصون بتوفير أساليب الرعاية التربوية المناسبة للموهوبين سواء في مدارس خاصة بهم أم في برامج خاصة لبعض الوقت من اليوم الدراسي.

ومع بداية النصف الثاني من القرن العشرين تطور مفهوم الموهبة وتحول من مجرد مفهوم الذكاء إلى أن اشتمل على ذوي القدرات الابتكارية. ولعل أول من نادى بهذا المصطلح الشامل «جيلفورد» الذي نبه إلى ضرورة الاهتمام بدراسة ذوي القدرات الابتكارية من الأفراد.

أما في العالم العربي فقد تنبه التربويون إلى رعاية الموهوبين حديثًا، وأدركوا أن السبيل الأمثل لتطوير بلدانهم والحفاظ على مقدراتهم ومكتسباتهم يتمثل في الاهتمام بقدرات أبنائهم الموهوبين وتنمية مهاراتهم. وتعد مصر أول بلد عربي أنشأ فصولًا للمتفوقين عقليًا عام ١٩٥٥م ألحقت بمدرسة المعادي الثانوية بالقاهرة. كما أنشأت بعض المعاهد الفنية لرعاية ذوي المواهب الخاصة في مجالات الفن التشكيلي والتمثيل والميكانيكا. ومن أبرز مظاهر الاهتمام العربي بالموهوبين ما يلي:

- السماح بالتسريع الأكاديمي، أو التقدم عبر درجات السلّم التعليمي خلال مرحلة الدراسة الأساسية.
- إنشاء مدارس خاصة للطلبة الموهوبين يقبل فيها الذين يظهرون تحصيلًا رفيعًا، وقدرات إبداعية وعقلية استثنائية.
- إنشاء مراكز ريادية إثرائية يقضي فيها الطلبة

الموهوبون بعض الوقت، ويتزودون بخبرات تربوية تغني المناهج الدراسية الرسمية.

- تقديم منح دراسية لأوائل الثانوية العامة، لإكمال دراساتهم الجامعية.

- عقد مسابقات سنوية (على المستوى العربي ) في مجالات الإنتاج الإبداعي الأدبي والفني والعلمي.

- عقد بعض المؤتمرات العلمية التي يشارك فيها أكاديميون ومربون على المستوى العربي بهدف مناقشة موضوعات تتعلق بتنمية الموهبة والإبداع.

**تنامي الاهتمام المؤسسي:**

الاهتمام بتربية الموهوبين في مؤسسات تربوية خاصة في تزايد مستمر حول العالم، ومن العوامل التي ساهمت في تزايد الاهتمام بتربية الموهوبين مؤسسيًا ما يلي:

١ -حركة القياس العقلي: التي تعد محورًا رئيسًا لبرامج التعرف على الأطفال الموهوبين واكتشافهم، فهي عملية تشخيص للموهوب والمتفوق لأي غرض؛ لذا فإنها تتطلب قياسًا لقدراته ومدى استعداداته. وساعدت حركة القياس العقلي في دفع مشروعات تربية الموهوبين إلى الأمام، وتطورت بفضل مجهودات الكثير من العلماء التربويين، إلا أن ثلاثة منهم تركوا بصمات واضحة في تقدم هذه الحركة وهم فرانسيس جالتون، وألفرد بينيه، ولويس تيرمان.

٢ -سباق التسلّح: الذي ظهر بين القوتين العظميين أمريكا والاتحاد السوفيتي (سابقًا) نتيجة لحالة التوتر وتبادل التهم، وعدم الثقة بينهما، مما أدى إلى تطوير جميع أنواع أسلحة الدمار، وما كان ذلك ليتحقق لولا أن يكون للموهوبين والمتفوقين أكاديميًا وتقنيًا دور فاعل في جميع الميادين والمجالات؛ فأي أمة عند مواجهة التحديات ستعتمد حتمًا على أبنائها الأكثر قدرة وكفاءة في تنفيذ المهمات الصعبة. ولعل الشرارة التي أوقدت الاهتمام بالموهوبين في أمريكا هي إطلاق الروس للقمر الصناعي (سبوتينك) عام ١٩٥٧م وانعكس ذلك على مجال الاهتمام بتربية الموهوبين وتعليمهم في مجال برامج العلوم في أمريكا، فانعقدت المؤتمرات، وهيئت المخصصات لمعالجة الخلل في الأنظمة التربوية القائمة، ويعد مؤتمر وودزهول Woodsholl الذي عقد في جامعة هارفارد أول ردة فعل نتج عنها تطوير مناهج



الرياضيات والعلوم الحديثة في الولايات المتحدة.

٣ -الانفجار المعرفي: يشهد العالم انفجارًا معرفيًا متواصلًا وشاملًا لجميع جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتقنية ؛ مما أدى إلى بروز مشكلات تحتاج إلى حلول عملية لها، ولن نجد الحل ما لم نُعد النظر في الدور التي تقوم به المؤسسات التربوية، خاصة في مجال تطوير محتوى المناهج المدرسية وإثرائها تمهيدًا لفهم ومعالجة مشكلة الفروق الفردية بصورة عامة، وتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين بصورة خاصة.

ومن أشهر الجمعيات المهنية في هذا المجال الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين التي أنشئت

عام ١٩٥٢م في أمريكا، وأصدرت مجلة الطفل الموهوب الرُبعَية (٣ أشهر) عام ١٩٥٦م. كما أنشئت جمعيات مشابهة في بريطانيا عام ١٩٦٦م وفرنسا عام ١٩٧١م، وعقد أول مؤتمر حول الموهوبين في لندن عام ١٩٧٥م، واشتملت أعماله على بحوث ومناقشات حول موضوعات متعددة، وقام مندوبو الدول بعرض تجارب بلادهم في مجال خدمة الأطفال الموهوبين والمتفوقين. وفي الوطن العربي؛ فمن أبرز المؤسسات المهتمة برعاية الموهوبين المؤسسات التالية:

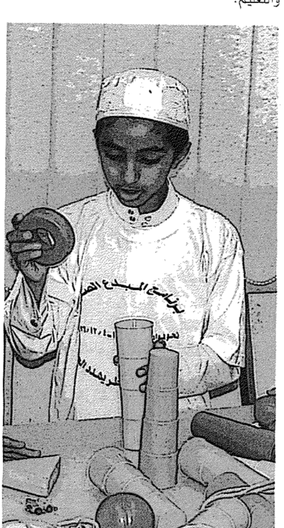
أ-مكتب التربية لدول الخليج بالرياض.

ب -المجلس العربي للطفولة والتنمية بالقاهرة.

ج -المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين في عمّان.

د- مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

هـ الإدارة العامة لرعاية الموهوبين في وزارة التربية والتعليم.



**معلمون موهوبون:**

بات من الضروري رعاية الموهوبين في مراكز متخصصة يوجد فيها مجموعة متجانسة من العاملين المتصفين بخصائص معينة تتناسب وطبيعة الطلاب في هذه المراكز؛ ومن هذه الخصائص حفز الموهوبين، وإيقاظ مواهبهم، وإشباع اهتماماتهم التي تتطلع دائمًا وتتجه نحو الأعمال والجوانب غير المألوفة. والتعاون مع أسرة الموهوب والمجتمع المحلي. وتسخير الإمكانات المتاحة لاستغلال ميول الموهوبين، والاستفادة منها لأبعد الحدود.

وقد تبين من الدراسات التي أجريت على المعلمين الذين عملوا مع الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية؛ أن خصائص المعلم الناجح في تعليم الموهوبين تتلخص في التالي:

١-التفوق في الذكاء: لكي يتجاوب مع الموهوبين بفطنة وذكاء.

٢-نضوج الشخصية من الناحية الاجتماعية والانفعالية: حتى يكون قادرًا على المبادأة واتخاذ القرارات.

٣-سعة الاطلاع: ليكون موضع احترام وتقدير الطلاب الموهوبين.

٤-الخبرة: لكي تعطيه قدرة على التعامل مع المواقف التربوية التي يتعرض لها واكتساب المهارة في إمكانية حلها بسهولة.

٥ - الرغبة في التدريس للموهوبين، لأن قناعة ورغبة المعلم بهذا العمل تؤدي إلى نجاحه فيه.

٦ - التدريب: بحيث يكون قبل وأثناء العمل حتى يكون على صلة بما يستجد في رعاية الموهوبين.

لذلك فإن عدم توفر الخصائص السابقة في المعلمين تؤدي إلى وقوعهم في أخطاء الكشف عن الموهوبين ومن أهمها:

١ -أن المعلم قد يبحث عن قدرات معينة في الطفل ظنًا منه أن تلك القدرات هي من سمات الطفل الموهوب، ويكون مخطئًا في تقديره.

٢ -أن بعض الأطفال الموهوبين لا يكشف عن ذكائهم في الصف، بحيث يكون ملموسًا وواضحًا، فلا يدرك المعلم مواهبهم.

٣ -أن بعض الموهوبين يمقت النمطية والامتثال للأنظمة، ولا يستجيب للإرشادات، فيظن المعلم

أنهم من الحالات المشكلة، كما أن هناك فئة أخرى من ذوي التفكير والإدراك البطيء؛ ويرجع عدم اهتمامهم هذا إلى أنه لا يوجد في البرنامج المدرسي ما يتحدى قدراتهم.

٤ - يظن المعلم أحياناً أن الطفل الموهوب لا بد أن ينحدر من بيئة مركزها الاجتماعي فوق المتوسط، وأفرادها من الذين يعملون في مهن فنية عالية، ولذلك نجد أن بعض المعلمين يُهمل أبناء الطبقة الفقيرة عندما يراهم في ملابس متواضعة، أو يلمس في اتجاهاتهم ما يوحي بأنهم دون المستوى المنتظر.

٥-تكدس الصفوف وازدحامها بأعداد كبيرة من الطلبة، وازدياد نصاب المعلم من الطلبة والحصص التدريسية؛ هذا يجعل من الصعوبة على المعلم الإلمام بطلبته من حيث ظروفهم وقدراتهم وهواياتهم وميولهم.

٦ - يعتمد حكم المعلم على طلبته في نجاحهم وتفوقهم في المناهج الدراسية، وفي كثير من الأحيان لا توافق هذه المناهج هوى الطلبة، ولا تشبع ميولهم ولا تكشف قدراتهم ؛ فالنتيجة أن ينصرف الطالب الموهوب عن هذه المناهج أو يهمل فيها لأنها رتيبة في نظرة لا جديد فيها، فهي لا تشحذ ذهنه أو تشد انتباهه

٧ - قصور الأساليب والوسائل التي تستخدمها المدرسة وعجزها في التعرف إلى الموهوبين، فالمعلم يكاد يعتمد فقط على الملاحظة الشخصية، والتحصيل الدراسي في الحكم على الطلبة.

**وإدارة موهوبة:**

الإدارة عملية تكامل الجهود الإنسانية في الوصول إلى هدف مشترك، إضافة إلى القيادة، والتوجيه، والمراقبة لمجموعة من الناس لتحقيق الأهداف المنشودة، وتتحدد مهمة إدارة مراكز ومؤسسات رعاية الموهوبين في ثلاثة اتجاهات هي التالية:

أ - الاتجاه الأول: ويتضمن التنظيم والتنسيق، بحيث تعمل الإدارة على تنظيم وتنسيق العمل مع الكوادر الموجودة في المركز، وبين الهيئات وعلاقتها المهنية بعضها ببعض؛ والتي بدونها تغدو أمور المؤسسة فوضوية، والعمل على ربط جوانب العمل الإدارية والفنية معًا في نظام متكامل.

ب -الاتجاه الثاني: ويتضمن توفير الوقت، والجهد، والمعدات المدرسية، وهذه من المهمات

**تطورت الأبحاث والدراسات التي اهتمت بالموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية حيث بلغت في عام ١٩٥٠م ثلاثمائة وثمانين بحثاً، قفزت إلى ألف ومائتين وتسعة وخمسين بحثاً في عام ١٩٦٥م**

الرئيسة للمدير، أو لمؤسسة التربية الخاصة، وخاصة فيما يتعلق بتوفير النفقات، أو الجهود، أو الأجهزة والمعدات لصالح المؤسسة.

ج - الاتجاه الثالث: العمل على تحقيق أهداف المؤسسة التربوية، ومن ثم تحديد الأهداف التربوية والتعليمية لكل طفل، أو مجموعة ضمن خطط معينة سواءً كانت أهدافًا طويلة، أم قصيرة المدى.

كما تتطلب إدارة مراكز التربية الخاصة قدرات بشرية وتربوية متخصصة كالمدير والمساعد والمشرف التربوي بحيث يكون لها خبرات طويلة في مجال رعاية الموهوبين. ولضمان نجاح هذه الإدارة يجب أن يتوافر وصف وظيفي للهيئات العاملة بدءًا من المدير، والتركيز على آلية العمل، ويحدد التنظيم الإداري المتطور عددًا من الوظائف الإدارية مثل المدير العام، والمدير التنفيذي (المساعد) لتصبح الفرصة مواتية لترتيب الخدمات، وتوجيه البرامج، وتنظيمها حسب ضرورتها. ويمكن تحديد مهام وواجبات إدارة برنامج رعاية الطلبة الموهوبين في التالي :

١- تشكيل لجنة مشرفة على برنامج رعاية الطلبة المتفوقين عقليًا برئاسة مدير المدرسة، أو مدير المدرسة المساعد على أن يكون من أعضاء اللجنة الاختصاصي الاجتماعي واختصاصي مصادر التعلم بالإضافة إلى المعلمين.

٢ - وضع الهيكل العام للبرنامج الخاص برعاية الطلبة المتفوقين في المدرسة.

٣ - وضع خطة سنوية تشمل صياغة الأهداف بشكل واضح مع تحديد مجالات العمل المختلفة، وتحديد

أدوار كل الفئات التي سيتم الاستفادة منها، وطرائق المتابعة والتقويم.

٤ -تقسيم المسؤوليات، والأدوار بشكل سليم على أعضاء اللجنة.

٥ - تقويم الاحتياجات الخاصة للطلبة المتفوقين عقليًا لمعرفة الثغرات التي لم تلبّ في برنامج التفوق.

٦ -الاهتمام برفع كفاءة الهيئة الإدارية والتعليمية من خلال تدريبهم المستمر على التعامل مع الطلبة المتفوقين عقليًا.

٧ -الاهتمام باختيار البرامج، والأنشطة التي تلبي حاجات الطلبة المتفوقين.

٨ - تفعيل دور أولياء الأمور، والمجتمع المحلي فيما يخص البرنامج.

٩ - الاطلاع على مهام، وواجبات معلم التربية الخاصة للتنسيق بين مهام وواجبات التربية الخاصة، والإدارة المدرسية.

١٠ -متابعة تنفيذ الخطة الموضوعة إداريًا، وفنيًا على النحو التالي:

- التعرف على الأعداد الكلية للطلبة المتفوقين في المدرسة، وتوزيعها في الفصول واهتماماتها.
- متابعة الملفات الخاصة بمعلم التربية الخاصة.
- الاطلاع على ملفات، وأنشطة الطلبة المتفوقين عقليًا.

**كشفت الدراسة عن أن وسائل تمويل المراكز غير كافية، وتتمثل هذه الوسائل في الدعم الحكومي، ودعم مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، ومشاركة القطاع الخاص فقط. حيث لا وجود للدعم من خلال الدعاية والإعلان، والتبرعات الأهلية، والهبات الشخصية، والمقاصف المدرسية، وتسويق المبتكرات والأبحاث المنجزة في المراكز**

- الزيارات الدورية لمعلم التربية الخاصة.
- تخصيص جزء من الزيارات الصفية للمدير، والمدير المساعد للاطلاع على الأوضاع التعليمية لهذه الفئة.
- إسناد أدوار للمشرف الاجتماعي في متابعة حالات الطلبة المتفوقين ذوي الحالات الخاصة.
- عقد اللقاءات الدورية بين الإدارة المدرسية والقائمين على تنفيذ الخطة المقترحة للتشاور في الأمور التنفيذية.

١١-كتابة التقارير الدورية بشأن سير البرنامج.

**إدارة رعاية الموهوبين محليًا:**

قامت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ممثلة في الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بإصدار القواعد التنظيمية لرعاية الموهوبين (١٤٢٣هـ)، حيث تضمنت هذه القواعد التنظيمية التنظيمات الإدارية التالية:

أ -مجلس رعاية الموهوبين: ويقوم بتشكيله ويرأسه معالي وزير التربية والتعليم، وعضوية من يراه من مسؤولي الوزارة، والمختصين، والمهتمين في مجال رعاية الموهوبين، ويكون المدير العام لرعاية الموهوبين عضوًا، وأمينًا للمجلس، ويختص المجلس بالمهام التالية:

- إقرار الخطط المنظمة لبرامج رعاية الموهوبين.
- إقرار البرامج، وأوجه النشاط ذات الصلة برعاية الموهوبين.
- الموافقة على خطط وبرامج تدريب العاملين في مجال رعاية الموهوبين وتأهيلهم.
- اعتماد الميزانيات اللازمة لإنشاء مراكز رعاية الموهوبين، وتجهيزها، وتشغيلها.
- الموافقة على القواعد التنظيمية لتشجيع الطلاب الموهوبين وتكريمهم.
-اعتماد الأطر العامة لخطط البحوث التقويمية، والتطويرية لبرامج رعاية الموهوبين.
-البت فيما تعرضه الإدارة العامة لرعاية الموهوبين من مشاريع وموضوعات.

ب - الإدارة العامة لرعاية الموهوبين:

وقد أسست بحيث تكون الجهاز التربوي والتعليمي الذي يقوم بتنفيذ سياسة رعاية الموهوبين، وتحقيق أهدافها في وزارة التربية والتعليم، وتقوم

بالمهام التالية:

- اقتراح الخطط المتعلقة برعاية الموهوبين، ومتابعة تنفيذها في إدارات التعليم.

- توفير الاختبارات والمقاييس، والآليات المناسبة لاكتشاف الموهوبين.

- متابعة إيجاد مستلزمات البرامج الإثرائية لرعاية الموهوبين في إدارات التعليم.

- التعاون مع الجهات المعنية في مجال رعاية الموهوبين للإفادة من خبراتها وإمكاناتها.

- تعميم الخطط والبرامج الإثرائية المقرّرة على إدارات التعليم، ومتابعة تنفيذها.

- متابعة مراكز رعاية الموهوبين في الجوانب الفنية.

- العمل على تقديم برامج لرعاية الموهوبين داخل مدارسهم.

- استحداث المراكز بالتنسيق مع إدارات التعليم.

-إعداد الخطط البحثية، والتقويمية، والتطويرية، لكل أنشطة الإدارة العامة والمراكز.

- إيجاد قاعدة معلوماتية عن الموهوبين في جميع مراحل التعليم العام.

- إصدار نشرات وكتيبات تعريفيّة بشأن الموهبة والإبداع، وأساليب الرعاية المنزلية.

- التعاون، وتبادل الخبرات مع المؤسسات، والجهات المتخصصة لرعاية الموهوبين، والتواصل مع أجهزة الإعلام، والنوادي العلمية والثقافية، والجامعات، ومراكز البحث، وذلك على المستويات العربية والإسلامية والعالمية.

- اقتراح التشريعات، والأطر المنّظمة لتطبيق كافة أساليب رعاية الموهوبين من (الإثراء والتسريع والتجميع، وما إلى ذلك)، ورفعها للجهات المعنية لاعتمادها.

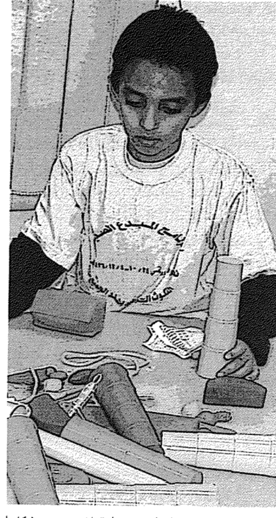
- دعم برامج التدريب، والتأهيل أثناء الخدمة، ودعم برامج خدمة المجتمع

- إعداد خطط الابتعاث في مجال رعاية الموهوبين.

-الإشراف المباشر على عمليات تأليف وإعداد البرامج الإثرائية.

- تنسيق العلاقة بين المراكز، واللجان التي تتبع الإدارة، وبين مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين وفق اللوائح والتعليمات.

ج -اللجنة التحضيرية لرعاية الموهوبين: وهي لجنة



استشارية للإدارة العامة لرعاية الموهوبين يشكلها وزير التربية والتعليم، برئاسة المدير العام لرعاية الموهوبين، وعضوية عدد من المسؤولين والمختصين، ويعاد تشكيلها كل عامين، وتجتمع بناءً على دعوة من رئيسها بما لا يقل عن أربع مرات سنويًا. وتقوم هذه اللجنة بالإضافة إلى التحضير لاجتماعات مجلس رعاية الموهوبين بالمهام التالية:

-اقتراح القواعد التنظيمية لرعاية الموهوبين بالوزارة، وإجراءات تنفيذها.

-إعداد مهام، وأعمال الهيئات التي ستتولى تربية وتعليم ورعاية الموهوبين بالمملكة.

- مراجعة خطط الإدارة العامة لرعاية الموهوبين، واقتراح تحديثها وتطويرها.

-تقديم المشورة للإدارة العامة لرعاية الموهوبين فيما تعرضه عليها الوزارة.

د -مراكز رعاية الموهوبين: وتهدف هذه المراكز إلى:

- تحقيق سياسة التعليم في المملكة فيما يتعلق برعاية

الموهوبين.
- إيجاد بيئة تربوية تتيح للموهوبين إبراز قدراتهم، وتنمية إمكاناتهم ومواهبهم.
- تعزيز الانتماء الديني، والوطني لدى الطلاب الموهوبين، وتوجيه قدراتهم في سبيل ذلك.
- تقديم خدمات التوجيه والإرشاد لتحقيق التوازن في شخصية الطالب.

وتتمثل طبيعة العمل في المراكز في قيامها بالتالي:
- استقبال الطلاب في برامج الكشف والرعاية خلال الدوام، أو بعده، وفي أيام الإجازات. ويقوم العاملون في المراكز بتحقيق الدعم والتعزيز للمدارس العادية -حسب إمكانات كل مركز- وإتاحة التدريب الداخلي، والإعداد لتحقيق متطلبات تنفيذ البرامج الإثرائية.
- تقوم المراكز- من خلال إدارات التعليم - بنقل الطلاب الذين يلتحقون ببرامجها؛ إما عن طريق سيارات مناسبة تخص المركز، أو عن طريق التعاقد مع طرف آخر للقيام بالنقل على أن يراعى في عملية النقل راحة الطلاب، وسلامتهم وما يتيسر من توجيههم.
- تقوم المراكز بالمساندة الفنية، والبشرية لبرامج الموهوبين التي تستحدث في المدارس العادية.

ويتكون جهاز العمل في مراكز رعاية الموهوبين من:
- مدير المركز.
- مساعد مدير المركز.
- معلمين حسب الحاجة.
- مختصي التدريبات السلوكية.
- فني مختبر.
- اختصاصي مصادر تعلم.
- مهنيين وفنيين حسب الحاجة.

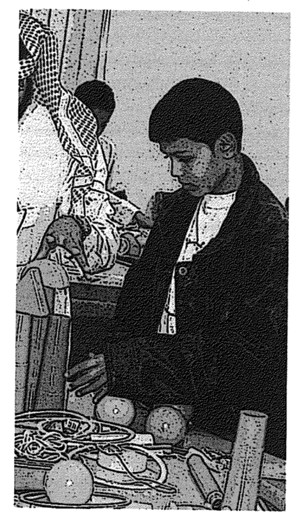
وينشأ في كل إدارة تعليم -فيها برنامج لرعاية الموهوبين- قسم خاص يسمى: «قسم رعاية الموهوبين» ويرتبط بالتعليم الموازي، ويكلف بالعمل فيه أحد المشرفين التربويين، ويتولى التنسيق والمتابعة فيما يخص برامج رعاية الموهوبين. كما يكلف بمراكز الرعاية مشرف لتقنيات التعليم، إضافة إلى مشرف تربوي في كل تخصص تقدّم فيه برامج إثرائية ليسهم في عمل المركز في المدة المسائية دون أن يؤثر ذلك على أعماله المنوطة به.

**الدراسة ميدانيًا:**

سعت هذه الدراسة إلى تشخيص واقع إدارة مراكز رعاية الموهوبين من وجهة نظر القائمين عليها؛ ولذلك فقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع القائمين على مراكز رعاية الموهوبين من مديري المراكز ومساعديهم ورؤساء وحدات ومشرفين تربويين متخصصين. ونظرًا لقدرة الباحث على الوصول إلى كافة أفراد مجتمع الدراسة، فلم تكن هناك عينة منتخبة وإنما أجريت الدراسة على مجتمعها بأكمله وهذا أدعى لصدق النتائج. واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة بحثية مناسبة لاستطلاع آراء مديري المراكز، ومساعديهم، ورؤساء الوحدات، والمشرفين التربويين المتخصصين في مراكز رعاية الموهوبين.

**نتائج الدراسة:**

١- يقيّم أفراد مجتمع الدراسة خصائص الهيكل



التنظيمي في مراكز الموهوبين وطبيعة عمله بدرجة متوسطة!

٢ - يرى أفراد مجتمع الدراسة أن الهيكل التنظيمي مناسب لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها بدرجة متوسطة!

٣ - أكثر المعوقات الإدارية التي تحد من تفعيل الهيكل التنظيمي في مراكز رعاية الموهوبين في المملكة، هي المعوقات التالية (على التوالي):

- عدم وجود رؤية واضحة عن خطط وبرامج الموهوبين.
- غياب توصيف المهام.
- قلة اقتناع أصحاب القرار بمجال رعاية الموهوبين.
- تباين الخبرات في المراكز.
- طبيعة النمط الإداري في المراكز المتسم بالسلبية والبيروقراطية في مراكز رعاية الموهوبين.

٤ - يرى أفراد مجتمع الدراسة - بدرجة عالية - ضرورة توافر الصفات التالية فيمن يتولى إدارة مراكز رعاية الموهوبين والإشراف على وحداتها (ترتيب تنازلي بحسب هذه النتيجة):

- توافر الدافعية الذاتية للعمل في مجال رعاية الموهوبين.
- السعي إلى خلق جو من العلاقات الإنسانية بين العاملين في المركز.
- المرونة (مرونة معلم الموهوبين، وتفتحه للأفكار الابتكارية، وإيمانه بتعدد وجهات النظر).
- الانتظام في عدد من الدورات المتقدمة في مجال رعاية الموهوبين.

٥ - كشفت الدراسة عن أن وسائل تمويل المراكز غير كافية، وتتمثل هذه الوسائل في الدعم الحكومي، ودعم مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، ومشاركة القطاع الخاص فقط. حيث لا وجود للدعم من خلال الدعاية والإعلان، والتبرعات الأهلية، والهبات الشخصية، والمقاصف المدرسية، وتسويق المبتكرات والأبحاث المنجزة في المراكز.

٦ - وفيما يتعلق بمدى توافر الإمكانات الفنية في مراكز رعاية الموهوبين، فقد أظهرت الدراسة أن وجود متخصصين في عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين، وتمتع العاملين في المراكز بالقدرة على القيام بعملية إثراء البرامج كان كافيًا. بينما أظهرت الدراسة عدم

**أظهرت الدراسة: أن أكثر التجهيزات توافرًا في المراكز- وبدرجة كافية- هي الحاسوب، بينما كانت غير كافية في بقية التجهيزات: والمتمثلة في الوسائل الحديثة، والمواد الخام، ومركز مصادر التعلم، وشبكة الإنترنت، وتجهيز المعامل بما يتناسب مع قدرات الموهوب**

كفايتها في المعايير المطبقة لتحديد سمات الموهوبين، والبرامج المقدمة لتنمية مهاراتهم.

٧ - بينت الدراسة أن توافر الإمكانات المادية في المراكز منخفض؛ وذلك بسبب عدم وجود مصدر ثابت لتمويلها، ودعمها من قبل القطاع الخاص، وعدم تقديم حوافز مادية للعاملين في المراكز خارج أوقات الدوام الرسمي.

٨ - أظهرت الدراسة: أن أكثر التجهيزات توافرًا في المراكز- وبدرجة كافية- هي الحاسوب، بينما كانت غير كافية في بقية التجهيزات؛ والمتمثلة في الوسائل الحديثة، والمواد الخام، ومركز مصادر التعلّم، وشبكة الإنترنت، وتجهيز المعامل بما يتناسب مع قدرات الموهوب.

٩ - كشفت الدراسة عن أن التنسيق والتكامل من المراكز إلى الإدارة العامة أعلى منه من الإدارة العامة إلى المراكز، حيث كانت وجهة نظر مجتمع الدراسة عالية في رفع المراكز للتقارير الدورية، وعن الحالات التي لا يتوافر لها رعاية خاصة في المراكز، وتقديم مقترحات تهدف لتطوير آلية العمل. في حين كانت متوسطة في إبداء العاملين للملحوظات حول خطط الإدارة العامة؛ وهي في مجملها تمثل خط الاتصال من الأسفل ( مراكز رعاية الموهوبين ) إلى الأعلى (الإدارة العامة). كما كانت متوسطة في بقية فقرات البعد التي تمثل في مجملها خط الاتصال من الأعلى (الإدارة العامة) إلى الأسفل (مراكز رعاية

الموهوبين).

**توصيات وآليات للعمل:**

١ - أن تقوم الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالاهتمام بتطوير الهيكل التنظيمي القائم لكي تتحقق الأهداف المأمولة من مراكز رعاية الموهوبين بشكل متميز، وذلك عن طريق دراسة علمية تأخذ في الاعتبار آراء الميدان التربوي عامة، والمهتمين برعاية الموهوبين على وجه التحديد، والاستفادة من تجارب الدول التي لها تجارب حقلية في رعاية الموهوبين.

٢ - أن تتحرى الإدارة العامة لرعاية الموهوبين الدقة في اختيار العاملين في مجال رعاية الموهوبين، وضرورة تمتعهم بصفات معينة لتلبية احتياجات ورغبات الموهوبين.

٣ - تصميم برامج توعوية وإعلامية على كافة المستويات: بهدف التعريف بأهمية رعاية الموهوبين، وإبراز الدور الإيجابي الذي تقوم به هذه المراكز، والدعوة لدعمها وتمويلها ماديًا، عن طريق التنسيق بين الإدارة العامة لرعاية الموهوبين ومراكز رعاية الموهوبين من جهة ووسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية من جهة أخرى.

٤ -تقديم حوافز مادية للعاملين في مجال رعاية الموهوبين نظير ما يقومون به من جهود إضافية خارج أوقات العمل الرسمي.

٥ -دعم مراكز رعاية الموهوبين بالتجهيزات اللازمة المتمثلة في الوسائل التعليمية الحديثة، والمواد الخام، وإدخال شبكة الإنترنت، وتحديث مركز مصادر التعلّم، لكي يمارس الموهوبون مواهبهم.

٦ - تفعيل خطوط الاتصال بين مراكز رعاية الموهوبين بالمناطق والمحافظات، والإدارة العامة لرعاية الموهوبين في وزارة التربية والتعليم من خلال اضطلاع كل جهة بالدور المناط بها لتحقيق أهداف رعاية الموهوبين.

**مقترحات لجهود علمية لاحقة:**

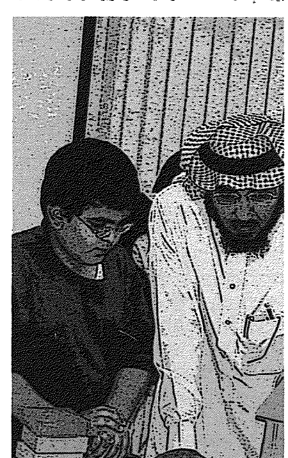
١ -دراسات حول إيجاد بدائل لتمويل مراكز رعاية الموهوبين، إضافة إلى المصادر الرسمية.

٢ - دراسات مقارنة للتجارب الميدانية للدول المتقدمة في مجال رعاية الموهوبين.

٣ - استمارة تقويم مستمر تتكون من شقين:

-الأول: يتضمن الصفات والخصائص المطلوب توافرها في العاملين في مجال رعاية الموهوبين.

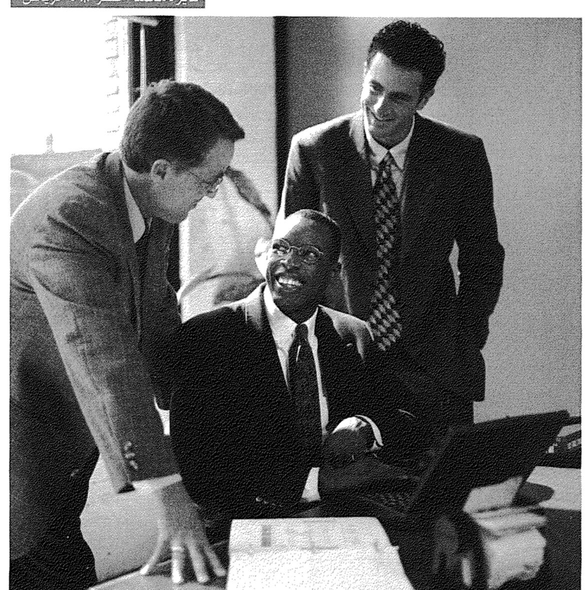
- الثاني: يتضمن تقويمًا للعاملين في مجال رعاية الموهوبين، بحيث تبرز جوانب القصور لتلافيها، والجوانب الإيجابية لتعزيزها.



- عنوان الدراسة:«واقع مراكز رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القائمين عليها».
- الباحث: محمد عثمان حربي الثبيتي.
- المشرف على الدراسة: د.عبدالله بن محمد الحميدي، أستاذ الإدارة التربوية المشارك.
- الدرجة العلمية: الماجستير في الإدارة التربوية.
- تاريخ الدراسة: ١٤٢٥هـ.
- الجامعة: أم القرى بمكة المكرمة -كلية التربية- قسم الإدارة التربوية والتخطيط.
- عرض: محمد فالح الجهني- قسم التربية- كلية المعلمين بالمدينة المنورة.

# إذا كنت مديرًا فحاول أن تكون قائدًا

فايزة محمد أخضر * - الرياض



* مديرة عامة لمشروع التقويم الشامل للمدرسة

**تتضح قوة فعالية القيادي إذا جمع بين هيكلة العمل والتعاطف مع الأفراد، وتتضمن هيكلة العمل توضيح مهام ومسؤوليات كل فرد مع إعطائه المعلومات المتعلقة بمهامه، ومن ثم هيكلة التنظيم والتخطيط، وفي التعاطف مع الناس يجب أن يكون عادلاً وديموقراطيًا واجتماعيًا وأيضا ظريفًا في تعامله مع الآخرين. والقيادي الكفء هو الذي ينظر إلى الموارد البشرية لديه على أنها أغلى موارد، بينما المدير ينظر إلى الموارد المادية لديه على أنها أغلى موارد، فلا يمكن لأي مدير شراء الحماس والولاء والإخلاص والمبادأة والابتكار في السلوك من المرؤوسين ولكن يمكن تحقيقها بالقيادة الفعالة.**

يزخر وطننا بعقول وكفاءات متميزة تحتاج إلى قادة لتحفيزها، فالقيادة وظيفة هامة لتحقيق الأهداف التنظيمية، والمديرون يؤثرون إيجابًا وسلبًا في اتجاهات مرؤوسيهم فيمكنهم أن يشجعوهم أو يحبطوهم، ويمكنهم أن يستدروا ولاءهم للإدارة أو يبددوه.

### تعريف القيادة

هي القدرة على التأثير في الآخرين من خلال الاتصال ليسعوا إلى أداء مثمر يحقق الأهداف المخططة. فلا يمكن لشخص أن يقود ما لم يوجد أناس يقودهم. وتتضمن القيادة ممارسة مهارات التأثير في سلوكيات التابعين لأداء فعال يحقق الأهداف المأمولة، ويتم هذا التأثير عن طريق الاتصال الفعال.

### العلاقة بين القيادة والإدارة

يمكن الفرد أن يكون قائدًا ومديرًا، ويمكنه أن يكون قائدًا دون أن يكون مديرًا، ويمكنه أيضًا أن يكون مديرًا وليس قائدًا.

فالمدير يوجه جهود مرؤوسيه لمجرد أنه شغل منصبًا رسميًا. وله سلطة يستمدها من مركزه الوظيفي، بينما تنقصه المقدرة القيادية وهي قدرة التأثير اعتمادًا على صفاته الشخصية لينجح في تحفيز مرؤوسيه. وعندها سيبذل المرؤوسون الحد الأدنى من الجهد ليتجنبوا العقاب. ولو توفرت صفة القيادة في المدير فسيبذل المرؤوسون كامل طاقاتهم وجهودهم لتحقيق الأهداف. وعادة ما يكون المدير الناجح والفعال هو قائد فعلاً.

والأشخاص الذين يجمعون بين كونهم مديرين وقادة يعتبرون موردًا قيمًا.

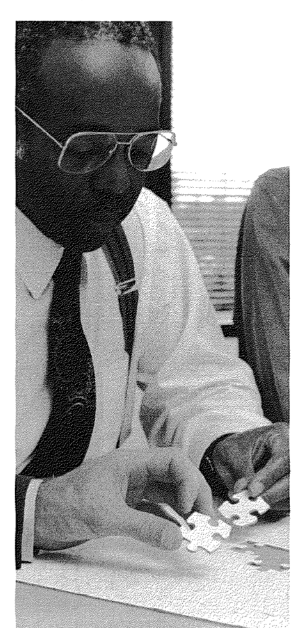
### لماذا الاتجاه الحديث إلى القيادة؟

يركز القيادي على البشر لأنهم عوامل النجاح فيركز على الاتصال بالجميع ولا يقتصر على الاتصال بالمرؤوسين المباشرين.

وبينما يستخدم المدير طريقة الثواب والعقاب المعلق على الإنجاز وهو بذلك يحقق الإنجاز المتوقع يضيف القيادي إلى هذه الطريقة الدافعية القصوى والمجهود الإضافي وبذلك يتحقق الإنجاز

غير المتوقع. ودوافعه التي تحركه هي الخوف من الله وهو أساسًا غير مستعد لقبول حل وسط ويعترف بوجود اختلافات أساسية بين الأفراد الذين يرأسهم ويتعامل مع كل فرد بالطريقة التي تناسبه وتؤدي إلى تحقيق الأهداف التي وضعها لإدارته.

وطريقته في التفكر مرتبة ومنطقية وموضوعية ويعتمد على المشورة في اتخاذ القرارات على من ثبتت حكمته وإخلاصه ولديه الموهبة والقدرة على اكتشاف هؤلاء الأشخاص من المرؤوسين لديه. وهو لا يعتمد على بعض أفراد إدارته مكونًا



بذلك (شلة)، ولا تشغله التفصيلات عن الاهتمام بالإجماليات ولا تعميه الجزئيات عن رؤية الكليات، والذي يهتم بدقائق الأمور نفس اهتمامه بعموميتها، فالمجتمعات لا تُبنى من قبل فرد واحد مهما أوتي من قوة وعبقرية ومال، لأن البناء عملية مشاركة الأفراد بقيادة واعية.

**القيادة بالمشاركة**

ينظر القيادي إلى نفسه على أنه مستشار لمرؤوسيه وليس سيفًا مسلطًا على رقابهم وعليهم طاعته بأي ثمن ويسمح لهم بتبادل الرأي ويفتح معهم حوارًا للإقناع وليس حوارًا تسلطيًا لتحقيق إقناع ظاهري، ويتعامل مع كل فرد من مرؤوسيه بأسلوب التحفيز الذي يحركه ويعلم تمامًا أن استخدام التهديد والوعيد والرعب مسألة فعاليتها قليلة، بمعنى أن المرؤوسين سيخشونه طالما أنه موجود وقوي وإذا غاب يفعلون ما بدا لهم.

ويعرف أيضًا أنه مهما كان التخطيط جيدًا فلا بد من وجود اختلافات في التطبيق ولا يفقد صبره لمعرفة الخطأ أو أن يمارس انتقاداته بشكل يحبط أصحاب الهمم؛ لأن كثرة الانتقادات أو كونها في غير محلها أو زيادتها عن الحد قد تحدث آثارًا ضارة.

والقيادي هو الذي ينظر أيضًا إلى نفسه على أنه مسؤول عن تنمية وتطوير قدرات مرؤوسيه ومسؤول عن أخلاقياتهم ويعي تمامًا أهمية التعامل مع الأفراد.

ومستقبل الأمة يتوقف على وجود قادة أكفاء في جميع المستويات ومن لا يتقدم يتقادم؛ لأن نجاحنا في الماضي مع وجود بعض المديرين غير الأكفاء لا يعني إمكانية نجاحنا في المستقبل ما لم نطور أنفسنا.

والقيادة الناجحة هي تلك القيادة التي تتصرف وفق احتياجات البيئة المحيطة ومنطق الظروف المتغيرة.

**المشاركة في صنع القرار**

تختلف درجات المشاركة المتاحة للمرؤوسين

في عملية صنع القرار حسب نمط القيادة الذي يمارسه المدير. فيميل المدير المتسلط لعدم إشراك مرؤوسيه أو إشراكهم بشكل ظاهري لمجرد الإيهام بأنه يشركهم. ويميل المدير الديمقراطي الفعال المؤمن بأهمية العلاقات الإنسانية الطيبة لإشراك مرؤوسيه في عملية صنع القرار ويشجعهم على إبداء آرائهم والإسهام بأفكارهم.

### مزايا المشاركة في صنع القرار

تتمثل أهم المزايا فيما يلي:

- تكامل المعلومات في عملية صنع القرار، حيث إن طاقة المجموعة أكبر لتوليد الأفكار.
- سيكون المشاركون في صنع القرار أكثر استعدادًا لقبول ما يؤدي إليه القرار من تغيير مثل ساعات العمل أو إجراءاته أو قواعد الحفز...إلخ.
- يحسن المشاركون في صنع القرار تقديمه إلى زملائهم ويسهمون معهم في حسن تنفيذه.
- تنمي المشاركة جوًا ديمقراطيًا في الإدارة يسهم بدوره في تهيئة: ثقافة متبادلة، وعلاقات إنسانية طيبة، وحفز معنوي مؤثر، وشعور أقوى بالمسؤولية.
- تسهم المشاركة في صنع القرار في تدريب صف ثان من المديرين.

والقرار الجماعي أفضل من القرار الفردي شرط أن تتوفر فيه المقومات التالية:

- تناسب خبرات وقدرات أعضاء المجموعة المشاركة في صنع القرار مع طبيعة الموقف.
- معقولية حجم المشاركين في صنع القرار.
- الانسجام بين المشاركين في صنع القرار.
- توفر معلومات كافية.

### عيوب القرار الجماعي

- الزيادة النسبية في الوقت والجهد إذا طال النقاش والجدل.
- اتجاه المدير للمرؤوسين لإبداء آرائهم ولكنه في النهاية يصنع القرار بنفسه ويعتبر مشاركتهم تمثيلية، وبهذا يضيع الوقت والجهد وتزيد تكلفة القرار عن عائده.

**وبينما يستخدم المدير طريقة الثواب والعقاب المعلق على الانجاز وهو بذلك يحقق الانجاز المتوقع يضيف القيادي الى هذه الطريقة الدافعية القصوى والمجهود الاضافي وبذلك يتحقق الإنجاز غير المتوقع**

- قد يتحالف بعض الأعضاء لاتخاذ قرار معين بغض النظر عن جودته ولا تعني هذه السلبيات عدم الأخذ بأسلوب القرار الجماعي كمبدأ فقد جاء في القرآن الكريم (وشاورهم في الأمر).

### تفويض السلطة

يقصد هنا بالتفويض أن يفوض رئيس مرؤوسًا له أو أكثر فيعطيه حقًا في اتخاذ قرار في مجال اختصاصه دون الرجوع إليه، وله أن يفوض سلطته للمرؤوسين ولا يمكنه تفويض سلطات مدير غيره، كما أنه لا يستطيع تفويض كل سلطاته الخاصة بالقيام بالعمل الإداري مثل التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة. ومعنى أن يفوض المدير كل سلطاته في هذه المجالات يعني أن المدير يتخلى عن دوره كمدير.

### مزايا وأهمية التفويض

أهم المزايا التي يجنيها الرئيس المفوض

- تفرغ الرئيس لمهامه الأساسية ليركز فيها ويبدع.
- تجنب الإرهاق والتوتر لأن لكل إنسان طاقة محدودة جسميًا وذهنيًا يؤدي تجاوزها لآثار سلبية على الصحة والمزاج والأداء.
- التفويض علاج إلى حد ما لسوء إدارة الوقت.
- الاتجاه إلى الإدارة بالمشاركة وهو مبدأ إداري مفيد.

- كسب حب مرؤوسيه وولائهم ردًا على ثقته بهم.

أهم المزايا التي يجنيها المرؤوس المفوض إليه:

- إتاحة الفرصة له لتنمية قدراته من خلال التعلم بممارسة مهام أكبر.
- فرصة لإثبات القدرات وشق السبيل إلى النمو الوظيفي والترقي.
- تهيىء شعور بالرضا عن تناسب السلطة مع المسؤولية، لأن تحمل المرؤوس مسؤولية بلا سلطة يؤدي إلى شعوره بالعجز والإحباط.
- إشباع حاجة المرؤوس في المشاركة في صنع القرار.
- الإسهام في حفز المرء معنويًا وذلك بإشباع حاجات إنسانية مثل الاحترام والتقدير وتحقيق الذات والأمن الوظيفي.

**اتجاهات المديرين نحو التفويض**

يرى بعض المديرين في التفويض مزايا متمثلة في إكساب المرؤوسين المعرفة والمهارة وفرصة فرز شخص قيادي يتولى المسؤولية عندما يستدعي الأمر. وهذا النمط من المديرين يحسن إلى نفسه وإلى مرؤوسيه وإلى الإدارة التي يعمل بها، بينما نجد أن المدير المتسلط الذي يستمتع بالإنفراد بالسلطة وتركيزها في يده، ويستمتع أن يكون هو الوحيد صانع القرار، حتى إن عين نائبًا يميل لاختياره محدودًا في قدراته وطموحاته، غير مطالب بسلطات أو صلاحيات، مبررًا مسلكه بأنه لا يجد بين مرؤوسيه من هو كفء ليفوض إليه سلطة، بينما يمكن إرجاع دوافعه إلى خوفه من ظهور المرؤوس المفوض إليه بمظهر فاعل ومشرف يهدد مديره في مقعده ومركزه، وبالتالي يلجؤون إلى ركن من لا يستريحون إليهم وتجريدهم من سلطاتهم.

قد يتردد المدير في التفويض لأنه يريد للأعمال أن تؤدى وللقرارات أن تتخذ بنفس طريقته هو لو كان سيؤديها، وهذا بالطبع عيب في المدير يجب عليه محاولة إصلاحه بحيث يقتنع بأنه غالبًا ما تكون هناك أكثر من طريقة ناجحة لأداء عمل معين وبالتالي فلا داعي للتمسك بطريقته شخصيًا

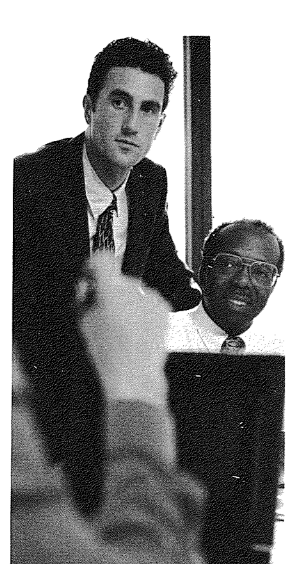
كذلك يميل بعض المديرين إلى الإيهام بتفويض السلطة للمرؤوسين وهو لا يفعل هذا حقيقة بأن يدعهم يتخذون بعض القرارات ثم يلغيها أو يصدر قرارات أخرى تنسخها، أو التفويض في توقيع جزاءات معينة على المرؤوسين المخالفين ومحاسبتهم على مخالفاتهم دون التفويض في مكافأة المتميزين منهم في حدود معينة.

ويمكن معالجة هذه الاتجاهات السلبية للمديرين أو الرؤساء نحو تفويض السلطة من خلال برامج تدريبية لتغيير المدركات والدوافع كأساس لتغيير السلوكيات نحو تفويض السلطة. وقد يتردد المدير في التفويض لأنه يريد للأعمال أن تؤدى وللقرارات أن تتخذ بنفس طريقته هو لو كان سيؤديها، وهذا بالطبع عيب في المدير يجب عليه محاولة إصلاحه بحيث يقتنع بأنه غالبًا ما تكون هناك أكثر من طريقة ناجحة لأداء عمل معين وبالتالي فلا داعي للتمسك بطريقته شخصيًا.

**التأديب من وجهة نظر القيادي**

من الضرورة ألا يكون التأديب سيفًا مسلطًا على رقاب المرؤوسين يستخدمه المدير كلما مال مزاجه إلى ذلك وإنما التأديب في رأيه نظام يلجأ إليه حينما تكون بقية الأنظمة غير كافية لسير العمل بانتظام، فما أسهل استخدام العقاب وفرضه بمناسبة أو دون مناسبة، ولكن الاستخدام العلمي العادل يقتضي اللجوء إليه في وقته المحدد والضروري، حيث قد يكون الخطأ الذي ارتكبه الموظف بسبب:

- حداثة العهد في العمل.
- حسن النية.



- الافتقاد للخبرات الميدانية.
- سوء تنظيم الإدارة.

وهنا نجد أن هذا القيادي يتحاشى اللجوء إلى العقاب والتأديب ويعالج الخلل كما يلي:

- إعادة التنظيم الإداري.
- توعية الموظف وتزويده بالخبرات الفنية المطلوبة.
- تدريب الموظف وتزويده بالخبرات الفنية المطلوبة.

حيث إنه يرى أن التأديب وسيلة للإصلاح وانتظام العمل وليس غاية بحد ذاته ويستخدمه بحذر وبأقل قدر ممكن.

**قوة العنف الإداري من وجهة نظر القيادي**

عرفت البشرية ثلاثة أنواع من القوة وكان قدماء اليابانيين يرمزون إلى مصدر القوة بثلاثة أشياء:

- السيف رمز على قوة العنف.
- الجواهر رمز على قوة المال.
- المرآة رمز على قوة المعرفة.

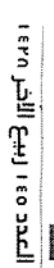
والتداخل بين هذه الأنواع من القوة واضح، فبالسيف تجعل الناس يخضعون لك، والجوهرة هي التي تشتري السيف، والمعرفة هي التي تصنعه، وقوة العنف هي التي كانت مسيطرة وأكثر فعلاً في حياة الإنسان وأوسع انتشارًا. وفي الزمن الحاضر طرأ على الأسطورة اليابانية القديمة تغيير جوهري واحد وذلك أن غدت قوة المعرفة أعلى صور القوة كيفًا.

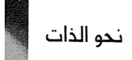
وكان يقف منذ القدم نوع رابع من القوة وهو قوة الإقناع وأداتها العقل، وهي من صنع الفلاسفة والمفكرين ولكنها ما تزال هي الأقل فعلاً في حياة الإنسان المعاصر. وما تزال قوة العنف أوضح تجليات القوة في المجتمعات.

ويستخدم بعض المديرين قوة العنف الإداري جاعلاً موظفيه في دائرة الخوف وذلك عن طريق سحب الصلاحيات بعد منحها كوسيلة ضغط أو التلويح بالجسم من درجات الأداء الوظيفي وهذا مفعوله قصير الأمد وسرعان ما يفقد هيبته أو رهبته إذا كثر التلويح به أو استعماله، بل قد تدفع بالأطراف المقابلة إلى مواجهة العنف بالعنف، فإذا شعر المرؤوس بالحرمان والشلل أغلقت في وجهه أبواب التجديد والإنتاجية. وعلينا أن نتصور عندها كيف ستكون هذه الإدارة، والقيادي يعي تمامًا أن الحديث عن التنمية والإنتاجية يظل حديثًا أجوف ما لم يسبقه تغير في نظام التفكير العام وتغير في المواقف الإدارية التي تحتاج إلى تغيير والابتعاد كليًا عن ثقافة الخوف وإخراج مرؤوسيه من دائرة الخوف، فلقد أكد القرآن الكريم أهمية الأمن للخير الإنساني (فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف)، فلا يوجد تقدم بدون أمن نفسي.

وهو بهذا التفكير المنطقي نجده يبتعد كليًا عن العنف الإداري المستخدم بهذا الأسلوب، ويتعامل مع موظفيه عن طريق قوتي الإقناع والمعرفة في معظم المواقف. ■









# وسائل عملية لاستغلال أوقات الفراغ

فكتور دياموند ب.ع ※. لندن

※ عنوان المقال الأصلي: Practical ways to Utilize your Leisure Time

ترجمة: أحمد عثمان البسام

**عندما كان يتوجب على المرء أن يعمل من عشر إلى اثنتي عشرة ساعة يوميًا، ولمدة ستة أيام في الأسبوع، لم يكن لديه حينذاك من الفراغ ما يستحق الاهتمام.**

أما اليوم وقد تقلصت أيام العمل في الأسبوع إلى خمسة، فنحن واثقون بأننا أصبحنا فجأة أمام مزيد من أوقات الفراغ، وقد لا يتسنى لنا، بعد سنوات قادمة، أن نعمل أكثر من ثلاثة إلى أربعة أيام كل أسبوع، والتي ستكون كافية لسد احتياجاتنا، وعندذاك يصبح من الجلي أن الفراغ سوف يشكل مسألة تتطلب منّا الالتفات إليها، لحلها بطريقة تؤمن استغلاله بوسائل مجدية!

إن الفراغ الذي لدينا هو من الأمور الثمينة، بل هو أثمن من أن نبدده في أمور لا تفيد، إنه الحياة، بل هو نفسه الجزء الذي يخصنا من هذه الحياة. إن العمل الذي نؤديه لنكسب منه عيشنا قد يكون ثقيلاً، إما لأن شروطه مفروضة علينا من الخارج، أو بسبب طبيعة العمل نفسه، غير أننا عندما ننهيه نصبح ملك أنفسنا نفعل ما نشاء، وهذا بحد ذاته يولد مشكلة، إذ إن كثيرًا من الناس اعتادوا التصرف بوقتهم تصرفًا يشوبه الارتباك ويعوزه التنظيم، لذا فهم يميلون لتبديده وبعثرته!

إن عبارة «قتل الوقت» نفسها تعني الموقف الذي نفرط فيه بشيء ثمين نملكه، إذ إن بعض الناس يظنون أنهم إذا ما أتموا عملهم المعتاد فعليهم أن يستريحوا، وهم يقصدون بالراحة ألا يعملوا شيئًا مطلقًا، وما علموا أن عمل «لا شيء» هو من أسوأ الأمور في هذه الدنيا!

يحكى أن أحد رجال الأعمال مات في حادث سيارة، وعندما أفاق في الآخرة وجد نفسه في بيت جميل وسط حديقة يانعة، وبين يديه وقف تابع أبيض الجلباب أخذ يعتذر إليه لأنه جاءهم بصورة مفاجئة حيث إنهم لم يستعدوا الاستعداد اللائق لاستقباله والسهر على راحته، ثم سأله تابعه إن كان جائعًا فأجابه الرجل: «نعم.. أريد طبقًا من «الأومليت»، وأفضل إعداده بنفسي، فإني أجيده»، ولكن التابع اعترض قائلاً: «كلا يا سيدي، لا داعي لذلك، فهذا من عمل الخدم!»، وتناول

الطعام الذي طلبه، ثم رجاه بعدئذ أن يأتي، ليرى بيته الذي يشيدونه من أجله، وكان في دنياه يهوى البناء، فرجاهم أن يسمحوا له بمساعدتهم إلا أنهم رفضوا، ثم أبدى رغبته في القيام ببعض أعمال الحديقة،ولكنهم اعتذروا إليه لأن لديهم ما يكفي من عمال الحدائق، وهكذا اكتشف أن عليه ألا يعمل، وأخيرًا نفد صبره، وخاطبهم في غضب قائلاً:

إنني أمقت هذا المكان، لقد كانت حالتي في الدنيا أفضل بكثير من جنتكم هذه، إنها جهنم



ما دمت لا أستطيع عمل أي شيء يساعدني على تمضية الوقت!

فأجابه تابعه العنيد قائلاً: «سيدي.. إنك لست في الجنة!».

إنك لكي تستمتع بما لديك من إجازة أو وقت فراغ، ينبغي لك أن تعرف بالضبط ما تفضل من عمل تريد أداءه. فما الذي تفضله حقًا؟!

إن كثيرًا من الناس لم يوجهوا لأنفسهم مثل هذا السؤال. إنه جدير بأن تسأله، وأجدر منه الإجابة عليه إجابة حقيقية، بغض النظر عن تلك التي قد تعتقد أنها الصحيحة. فإن كنت تحب موسيقى «الجاز» مثلاً، فلا عيب في أن تعترف بذلك بدلاً من التظاهر أمام الآخرين بأنك راغب في دراسة اللغة اللاتينية التي لا تميل إليها!

عند اختيارك نوع العمل الذي تفضل القيام به في أوقات فراغك من الضروري أن يكون جالبًا للحيوية وباعثًا على النشاط. كما أن من الأفضل أن تزاول عملاً ما بنفسك بدلاً من أن تجلس لتتفرج عليه. إن العمل الذي تؤديه في وقت فراغك ينبغي أن يكون غير عملك الوظيفي المعتاد، وأن يكون مفيدًا وبناء، وأن تجد فيه مجالاً لتطوير عقلك وتوسيع أفق تفكيرك. ومن الجدير معرفة أن الكلمة اليونانية المرادفة لكلمة «Leisure» التي تعني «وقت الفراغ» اشتق منها الإغريق لفظة «مدرسة» لأنهم اعتبروا أن «وقت الفراغ» هذا هو فرصة للتعلم وطلب المعرفة لتوفير حياة أفضل وللمساهمة في الحياة الاجتماعية. وهذا الأسلوب من التفكير هو الجدير بنا أن نقتفي أثره، وننسج على منواله!

إن علينا أن نحاول التعرف على مهارات جديدة، فالتعلم بحد ذاته متعة تجعلنا في حالة دائمة من شباب العقل وحيوية الجسم، إذ إن من علائم الشباب الرغبة في مواصلة التعلم، ومتى ما توقفت عن طلب المعرفة، فإن ذلك دليل على بدء تسرب الشيخوخة إلى عقلك وجسمك ونفسك، إن اكتساب المهارات الجديدة تجعل ذهنك في حالة يقظة فعالة، وتكسب مظهرك حيوية جذابة

وتضفي على شخصيتك حلة بهجة تنم عن السعادة والغبطة!

إن الهواية الممتعة التي تتعلمها أثناء أوقات الفراغ تجعل منك مصدر بهجة للمحيطين بك، وتكسبك كثيرًا من خفة الظل، وتجعلك تتعرف على أصدقاء جدد، فتصبح حياتك عندئذ مفعمة بالخصب غنية بالسعادة!

أما إذا كنت تعيش في مدينة كبيرة، فإن المجال أمامك واسع لتنمية معارفك والحصول على خبرات جديدة مقابل أجر مناسب في أحد المعاهد الليلية، كما أن هناك كتبًا أعدت خصيصًا للتثقيف الذاتي، حيث بإمكانك الحصول عليها بثمن معقول لتجد أمامك أبواب المعرفة بجميع حقولها مشرعة على مصاريعها!

إن دراستك لموضوع ما، وإحاطتك به سيقودك حتمًا إلى ولوج موضوع آخر، وهكذا يتسع أفق حياتك، وتحس بشعور غامر من السعادة والرضا!

أما في حقل الحرف اليدوية، فمجال الاختيار فيه غير محدود، المهم أن تنتخب حرفة تغاير عملك الوظيفي المعتاد. إن أولئك الذين تستلزم طبيعة عملهم مواصلة الجلوس إلى مكاتبهم معظم ساعات النهار، يجدون في أي عمل يدوي شيئًا من الراحة والانتعاش، كالبستنة والزراعة وتربية الحيوان، وغيرها من الحرف التي تتطلب ممن زاولها البقاء في الهواء الطلق!

لقد أحال أحد رجال الأعمال قبو بيته إلى معمل للتجارة، أقام فيه مخرطة للأخشاب وبعض الأدوات الأخرى، ثم ابتاع قطعًا خشبية قديمة بثمن زهيد، وحولها إلى أوانٍ من الخشب وأدوات لطيفة أخرى.

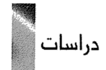
إن أعمال الصلصال والموسيقى والتمثيل، وجمع الأشياء، والكتابة، كلها أمور تساعد على تمضية الإجازة بطريقة نافعة، كما أن هنالك هوايات كثيرة تجعلنا على ارتباط وثيق بالآخرين، كهواية جمع الطوابع مثلاً والتي تمدنا بمعلومات عن بعض الشعوب، كجغرافية بلادهم، وتاريخهم، وآدابهم، وتقاليدهم.

إن الهواية الممتعة التي تتعلمها أثناء أوقات الفراغ تجعل منك مصدر بهجة للمحيطين بك، وتكسبك كثيرًا من خفة الظل، وتجعلك تتعرف على أصدقاء جدد، فتصبح حياتك عندئذ مفعمة بالخصب غنية بالسعادة!

أما إذا كنت تجيد إحدى اللغات، فمن السهل عليك الإحاطة بلغة أخرى جديدة، وما من شيء ينبئك بالكثير عن الناس مثل تلك الكلمات التي يستعملونها وكيفية استعمالهم لها. أما إذا كنت تدرس إحدى اللغات في الوقت الحاضر، فما عليك إلا أن تحاول السفر إلى البلد الذي يتكلمها، فإن ذلك خير وسيلة لتتعلمها بسرعة وإتقان!

كثير هم أولئك الناس الذين يجدون المتعة والسعادة في الإسهام طواعية واختيارًا في بعض المنظمات الخيرية والمؤسسات الاجتماعية أثناء وقت فراغهم، حيث مجال العمل المنتج متوفر، في نوادينا وجمعياتنا على اختلافها لكل من يطلبه ويرغب فيه، كما أن مدننا وقرانا في مسيس الحاجة إلى جهود الآخرين في حقل أو أكثر من حقولها الاجتماعية، ولا شيء أدعى للأجر وأجلب للثواب من عمل طوعي تؤديه متى ما دعت الحاجة إليه!

إن الفعاليات التي تقوم بها في أوقات فراغك ينبغي ألا تشغلك أو تنسيك أنك مقبل على إجازة طويلة لا ينازعك فيها أحد، فينبغي لك إذن، أن تهيئ لنفسك حرفة أو أكثر تعينك عندما تتقاعد عن العمل، فاغتنم الفرصة ما دمت قادرًا على ذلك، ومتمتعًا بطاقاتك وقواك. ■




قبل « الفجوة الرقمية » هناك ا «فجوة التقنية الصلبة»

# طرائق التفكير التقني

د. أحمد عصام الصفدي - الرياض

**تخلفت الأمة الإسلامية كثيرًا عن ركب الحضارة والتقدم في التكنولوجيا الصلبة كالآلات والأدوات. هذا تقرير يعرفه الجميع ويشهد به. لسنا في هذا المشروع نبحث عن الأسباب فقد كتب فيها الكثيرون. نحن نبحث عن جانب واحد وعامل النهوض فيه. ذلك هو جانب التقنية (التكنولوجيا) الصلبة. تحدث الكثيرون وبحثوا وناقشوا الفجوة الرقمية بين من يمتلك ومن لا يمتلك المعرفة والمعلومات والقدرة على الاستخدام، فحتم ذلك التفريق بين المجتمعات المتقدمة وتلك المتخلفة. هذا بالنسبة للفجوة الرقمية إلا أن هناك فجوة تقنية خاصة لم تأخذ الاهتمام الكافي، تلك هي فجوة التقنية الصلبة - الآلة والتصنيع. يرجع كثيرون أحد أسباب النهضة التقنية الحديثة في اليابان إلى طالب الدكتوراه الذي ابتعث إلى الولايات المتحدة للدراسات العليا، لكنه اختط طريقًا آخر عندما اهتدى إلى تقنية المولد الكهربائي (الدينمو) الصلبة فتعلمها وأتقنها، وعاد بها إلى اليابان لتجتاز اليابان الفجوة ويبدأ المشوار التقني.**

التقنية الصلبة كما سيأتي تعريفها في المشروع (والتي ستعرف بمصطلح أضيق هو الآلة) هي كل ما هو خارج الإنسان من جماد، لا وبل داخله أيضًا حتى الشفرة الوراثية. والسؤال الحتمي هو: هل يمكن لعقلنا أن يعي الشيء الواحد كما هو على شكل فردي مستقل؟ أم نستطيع فقط فهم الشيء الفرد داخل سياق الكون؟ يرد الجواب في المشروع عند شرح منظومة ونظام الآلة. إلا أن المسلمة الأولية هي أن هناك قانون تناسق ونظام في العالم، أي أن المظاهر الجزئية للأشياء وإن اختلفت أشكالها، ترتبط بعلل كلية من شأنها أن تبث التناسق والانسجام فيما بينها. وقد عرف هذا المشروع التقان بأنه: استخدام المهارات والمفاهيم والأدوات والآلات لغرض عمل وفعل الأشياء لإنجاز المهمة بكفاءة. والآلة بأنها الأدوات والآلات وغيرهما من الواقع المادي.

تتكرر في مفهوم التقانة الأفعال التي يجب أن يقوم بها المتعامل معها. وبالنظر إلى هذه الأفعال نجد أنها عمليات عقلية في معظمها إن لم يكن كلها. من هنا وجب علينا بحث نوع التفكير التقني وطريقته: أهو تفكير منطقي، أم علمي، أم نظامي، أم نقدي، أم ابتكاري، أو كل ذلك، أو غير ذلك؟ توصل المشروع من خلال مراجعة لدراسات وكتب في العلوم العقلية وعلوم أخرى أن هناك خصائص يتميز بها الإنسان التقني، وأساليب واتجاهات وأنواعًا لتفكير الإنسان عند مخاطبة الآلة، إلا أن أكثر أنواع التفكير مناسبة للتفكير في عمل الآلة هما: نُظم التفكير، وتفكير حل المشكلة وتحري الخلل، وتفكير الخبير.

تعاني الأمة الإسلامية العديد من المشكلات التي لا تزال تكبلها وتمنعها من النهوض، وأبرز هذه المشكلات غُربة التعليم، وانفصاله عن مبدأ

الأمة. وعدم اهتمامه بتنمية التفكير والشخصية لدى الأفراد المتعلمين، ومما يزيد في مركب النقص تشخيص أنفسنا أننا في مؤخرة ركب الأمم في التقنية (التكنولوجيا - التقان)، سواء أكانت تقنية المعلومات والاتصال، أو تقنية الاستكشاف، أو تقنية استخدام المصادر والآلات والأجهزة والأدوات، أو غير ذلك من أنواع التقنيات. لعل أهمها تقنية إنتاج التقنية. من هنا كان وجوب السعي إلى تجاوز هذه الهوة السحيقة في التقنية واللحاق بركب الدول المتقدمة صناعيًا، ومواكبتها بالارتقاء إلى الإنتاج.

يقول الله تعالى في كتابه العزيز في سورة الإسراء آية ٣٦: (ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولا). فهمنا لهذه الملكات هو ما فهمه الشيخ المودودي وغيره.

- السمع هو تلقي المعلومة، أو المعرفة والعلم، وهذا ديدن الأمم المستهلكة.

- البصر هو تصنيف المعلومة إلى نافع وضار، ومفيد وغير مفيد، واستخدام الصالح والاستغناء عن الطالح، وهذه المرحلة الثانية من خطوات البحث العلمي وهي فرز المعلومة ذات العلاقة عن تلك التي لا علاقة لها بالموضوع.

- الفؤاد هو إنتاج المعلومة، أو المعرفة والعلم، أو التقنية. ويقول - رحمه الله - إن من جاز المراحل الثلاث وجبت له قيادة الأمم. من بداهة القول أن كل هذه الملكات أساسها العقل. فبدون التفكير لا يمكن حتى تجاوز مرحلة السمع. ويرتقي التفكير فيما بعد إلى المستوى الأعلى بحسب استخدامه في المرحلة.




تتكرر في مفهوم التقانة الأفعال التي يجب أن يقوم بها المتعامل مثل التحديد (المشكلات، الاحتياجات)، التعرف (على العلاقات والاختلافات)، دراسة الأنظمة، عرض الأفكار، معرفة (التحكم) التخطيط، الإدراك، التفريق بين مصادر الطاقة. اختيار (الأدوات) إنتاج، تنظيم (الوقت، المصادر) التصميم، التصنيع، العمل والاستخدام، والتأكد، إلى جانب تحري الخلل وتصحيح الخطأ.

وبالنظر إلى هذه الأفعال نجد أنها عمليات عقلية في معظمها إن لم تكن كلها. من هنا وجب علينا بحث نوع التفكير التقني وطريقته: أهو تفكير منطقي، أم علمي، أم نظامي، أم نقدي، أم ابتكاري، أو كل ذلك، أو غير ذلك.

ركز هذا المشروع على الآلة فقط دون الجوانب الأخرى من البيئة التعليمية لندرة البحوث في دراسة طبيعة العلاقة بين طالب التعليم الفني والآلة.

لعل هذا المشروع الأولي يضع يده على الآلية التي تعمل على فهم الآلة والتعامل بها بما هو من خصائصها، والتعلم بمعنى الخبرة، وبالتالي تخريج فنيين مهرة. لذا، كان هدف المشروع: اكتشاف نوع التفكير ومستواه وطريقة التعلم عند معامل الآلة. لسنا بصدد التبحر في أنواع التقنيات، أو نقلها، أو استخدامها. نحن نبحث عن طريقة التفكير التي يتبعها معالج أو مخاطب الآلة، لنصل إلى وسيلة التعلم بالتفكير، وإلى هيكلية للتعلم الفني تُخرج لنا طرازًا عالي الكفاءة من الفنيين يعتمد التفكير. جلي من هذا أن قُطبي عملية التعلم هما: الإنسان المتعلم،

ومادة التعلم وهي الآلة بالنسبة لهذا المشروع. لذا كان لزامًا شرح محاور المشروع الثلاث، وهي: المحور الأول - التقانة أو الآلة ويتضمن تحديد تعريف التقانة ومفهومها ومنظومتها، المحور الثاني - تفكير الإنسان عامة ونوع التفكير ومستواه المطلوب تجاه الآلة. أما المحور الثالث - التعلم التقني ومفهوم أن التعلم هو فهم معنى الخبرة لا الخبرة والتدريب فقط. خلص المشروع إلى بيان الرؤية، المهمة، الأهداف، والنتائج.

**المحور الأول - التقانة**

**أولاً - التقانة:**

التقانة - التقان، التقنية، التكنولوجيا (technology) - بالنسبة لهذ المشروع كلها بمعنى واحد، وإن كان هناك تفريق دقيق في الدراسات الفلسفية أو الدراسات المتقدمة في علم التكنولوجيا.

**ثانيًا - تعريف التقانة:**

لفظ تكنولوجيا كلمة إغريقية تتألف من مقطعين Techneأي فن، و Logos أي الخطابة، «إلا أن هذا المفهوم أو التعريف تطور مع الأيام ليرتبط بالعلوم التطبيقية وتطورها».

فُهمت التقانة وعرّفت بعدد كبير من التعريفات، اخترنا من بينها ما يلي:

- التقانة هي: «تطبيق المعرفة على الأشياء ذات الأغراض الصالحة، وهي تعبر عن قدرتنا على تسخير مصادرنا لمنفعة الإنسانية. لذا فالتقانة هي إيجاد طرق أفضل وجديدة لحل المشكلات وسد الاحتياجات».

- التقانة: هي: «استخدام المعارف والمهارات والمفاهيم بطريقة إبداعية لتصميم وصناعة منتجات ذات مستوى جيد».

- التقانة هي: «استخدام المعارف والمهارات والآلات لزيادة قدرة الإنسان على التحكم في إمكانات بيئته والاستفادة منها، ولجعل عمل الإنسان أسهل وأكثر إنتاجية».

- التقانة هي: الوسائل الفنية التي يستخدمها الناس لتحسين محيطهم. كما أنها معرفة استخدام الأدوات والآلات لإنجاز المهمة بكفاءة. ونحن نستخدم التكنولوجيا للتحكم في العالم الذي نعيشه. والتقنيون أناس يستخدمون المعرفة، الأدوات، والنظم لجعل حياتهم أفضل وأكثر سهولة. فالناس يستخدمون التكنولوجيا (التقنية) لتحسين مقدرتهم للقيام بالعمل. فمن خلال التقنية يتحسن الاتصال بين الناس، ويزداد الإنتاج وتتحسن نوعيته، وتكون مبانينا أفضل حالاً باستخدام التقنية. كما أننا نسافر براحة أكبر وأسرع نتيجة للتقنية. نعم، فالتقنية في كل مكان وبإمكانها توفير حياة أفضل. يتضمن هذا التعريف المسهب جميع أنواع التقان بما في ذلك الفيتامينات، والتقنية المساعدة والتقنية المتكيفة.

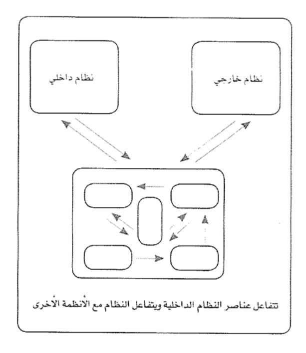
نستطيع الآن بالنظر إلى هذه التعريفات الأربع - وغيرها كثير - صياغة مفهوم التقانة. فالتعريفات السابقة تشير في جزء مهم منها إلى: استخدام المعارف والمهارات والمفاهيم والأدوات والآلات لغرض عمل وفعل الأشياء لإنجاز المهمة بكفاءة. أما الآلة فهي: عمل وفعل الأشياء لإنجاز المهمة بكفاءة، ولعل هذا هو ما نطمح إليه من التعليم الفني والتدريب المهني.

أما مفهوم تكنولوجيا أو تقنية التعليم فهو يشتمل على: الدراسة العملية النظامية، ونظام العلوم والمعرفة الهندسية، خاصة ما يتعلق بالتصنيع.

**ثالثًا - منظومة الآلة:**

تتألف التقنية الصلبة (الآلات، الأجهزة، الأدوات... إلخ) من أجزاء عديدة تكون على شكل مجموعات. وكل جزء من هذه الأجزاء يتألف بدوره من أجزاء فرعية تتفرع هي أيضًا إلى فروع أصغر. كل جزء من هذه الأجزاء نظام في حد ذاته، وهو نظام في المنظومة الكبرى. وتشبه الآلة بهذه الصفة نظام الجسم الإنساني. يتألف الجسم من أنظمة (أو أجزاء رئيسة) كنظام الدورة الدموية، والجهاز التنفسي، والهيكل العظمي، والجهاز الهضمي، والجهاز العصبي، وتتفرع هذه الأنظمة إلى أجزاء فرعية أصغر هي المنظومات كمنظومة الدورة الدموية الصغرى، ومنظومة الدورة الدموية الكبرى، في نظام الدورة الدموية. ثم تتفرع كل من الأنظمة إلى أنظمة أصغر حتى تبلغ نظام الخلية أو - ربما - أصغر من ذلك. ترتبط الأنظمة المختلفة بأجزائها بعلاقات داخلية داخل النظام أو علاقات خارجية مع الأنظمة الأخرى في نظام مفتوح أو نظام مغلق. وتؤلف هذه الأنظمة نظامًا عامًا موحدًا فيما يحيط

به ويتأثر به. الآلات عامة تعمل وفق النظام. على سبيل المثال، السيارة. أجزاؤها، أو أنظمة السيارة الفرعية المعروفة كنظام التبريد المائي (الرادييتر)، ونظام المحرك، ونظام الكهرباء، ونظام المحور، وغيرها، تؤلف نظامًا موحدًا. كذلك ترتبط منظومة الآلة داخليًا وخارجيًا بأنظمة أخرى بما في ذلك المخترع، والميكانيكي والسائق، والطريق، والمجتمع. سوف نشرح هذا الارتباط عند مناقشة نظام المكابح (الفرامل) في السيارة في فصل أسباب استخدام نظم التفكير.



تفاعل عناصر النظام الداخلية ويتفاعل النظام مع الأنظمة الأخرى

التفكير التقني، إذًا هو الذي ينظر إلى الموضوع سواء أكان تقنية صلبة أو ناعمة كمدخلات إلى نظام تجري عليه عملية معالجة processing تتمثل في هيكلية التفكير التقني وتعلمه لتخرج كمخرجات يتم عليها تغذية راجعة

هناك تناغم وتساوق harmony بين الإنسان والبيئة مما يقتضي حتمًا وجود هذه الصلة بين الإنسان والآلة. يولد هذا الانسجام إحساسًا شعوريًا هو بمثابة تخاطب أو تفاعل مع هذه الآلة. وكم سمعنا مقولة: هذه السيارة بالنسبة لي كابنتي، أو تكيف مع جهاز الحاسوب (الكمبيوتر) بالقول: أفهمه ويفهمني. الأمر الآخر هو الرنين الترجيع الرنيني resonanceالذي تولده الآلة. هذه بمثابة تضخيم أو تعديل للصوت بالتردد، أو زيادة سعة الذبذبة في نظام ميكانيكي أو كهربائي تحت تأثير نبض دوري خارجي لذبذبة مماثلة للتردد الأصلي، وهذا التذبذب المعدل، أو حالة الضبط أو المعايرة للتوافق هي التي تنتج ذلك التذبذب.

وعلى هذا النحو من العلاقة بين الأجزاء يمكن اعتبار منهج التعليم الفني نفسه والتدريب المهني وحدة واحدة. يمكننا تصور المنهج منظومة بالنسبة له. وهي في الوقت ذاته أنظمة لأجزاء أصغر منها هي المنظومات. اخترنا وصف أي مقرر دراسي بالمنظومة وليس النظام لأن المنظومة هي تآلف الأجزاء وجمعها وضمها في رباط واحد، كأن تقول نظمت اللؤلؤ في السلك أو نظمت الشعر، ثم مقارنة هذا التآلف.

يرتبط منهج التعليم الفني بهذا المعنى بمجموعة كبيرة من المؤثرات المحيطة التي تلعب دورًا كبيرًا في تحديد مساره، وتنتظر منه نواتج تعليمية متوقعة. تؤلف في النهاية خبرات المنهج الذي نقتنع به ونتبناه.

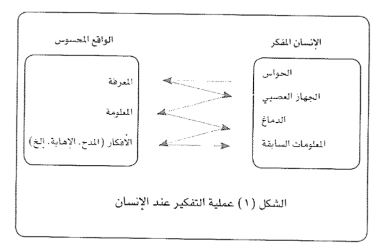
**المحور الثاني: التفكير عند الإنسان**

**أولاً - العقل، التفكير:**

التفكير (مجانس للفكر) هو كما تصفه الموسوعة الدماغية Brainy Encyclopedia (أغسطس ٢٠٠٥) عملية عقلية تسمح للإنسان عمل نموذج للعالم، وبالتالي التعامل معه بفعالية حسب غاياته، خططه، نهاياته، ورغباته. والمفاهيم التي تماثل الفكر هي القدرة على الحس، الوعي، الأفكار، والخيال.

يتضمن التفكير معالجة المعلومة، كما نفعل عندما نكوّن مفاهيم، ونبني تفكير نُظم، وننشغل في حل مشكلة، ونؤدي عمل الخبير، ونوجد البرهان، ونتخذ القرار.

فالتفكير إذًا وظيفة عقلية عالية إلا أنه ليس للعقل (أو التفكير) عضو خاص حتى يمكن الإشارة إليه وإن كان الدماغ وخلاياه المتعددة التي تبلغ حوالي (١٠٠ مليون أو تريليون خلية)، هو أبرز شيء مادي ترتبط به العملية. العقل عملية معقدة يتم بها إدراك الواقع وإصدار الحكم عليه. ولا تتم هذه العملية إلا بتحقيق وجود عناصر هي: الواقع المحسوس، والحواس أو واحدة منها، الجهاز العصبي ومركزه الدماغ وما يتصل به من أعصاب، والمعلومات السابقة. فإذا نقصت واحدة أو أكثر من هذه العناصر الأربعة لا يمكن أن يحصل فكر وتفكير لدى الإنسان مطلقًا. (الشكل ١).



الشكل (١) عملية التفكير عند الإنسان

- **مستويات التفكير:**

يرتقي التفكير من المستوى السطحي أو الأولي، وهو تحديد ماهية الشيء على أنه قلم، ورقة، بيضة، رافعة (ونش)، فأرة نجارة، أو تمرين في الفيزياء، وغير ذلك. لا يتطلب هذا المستوى أكثر من ذلك.

المستوى الثاني (التفكير العميق)

هو دراسة واقع الشيء المحسوس دراسة متعمقة داخليًا وبما حوله. مثل ذلك تحديد أن الونش يعمل بالكهرباء ويرفع كذا كمية من الأثقال، أو تمرين الفيزياء على أنه في الروافع وذلك عند التحقق من واقعه. في الواقع هذا المستوى هو الذي يهمنا في التفكير التقني، وهو ما يجب أن يعمل بمستواه المعلمون والمدربون والطلاب في التعليم الفني. اختلف علماء النفس العقلي في المستويات وفي النوع وخرجت مجلدات ومدارس عديدة. منهم من أوصل المستويات إلى ستة عشر، ومنهم من أبقاها على ثلاث، وهي:

- التفكير السطحي.
- التفكير العميق.
- التفكير العميق المستنير.

لسنا هنا بوضع يسمح مراجعة هذا الكم الهائل من الدراسات والنظريات ولا بحث المستوى الرفيع من التفكير - التفكير العميق المستنير.

يرتفع مستوى التفكير بعد الحكم الأولي ويتغير نوعه واتجاهه وأسلوبه إذا تعمق الإنسان في بحث الواقع كالآلة بتكرار الإحساس وجمع المعلومات وربطها بالمعلومات السابقة. فيصدر الحكم الثاني على مستوى التفكير العميق. وهكذا يستمر الأخذ والرد بين الإنسان المفكر والواقع حتى إذا استنفد الواقع إعطاء ما به وحوله وما يتعلق به من معلومات صار الحكم بالمستوى الرفيع من التفكير. (الشكل ٢) مثال على ذلك أمر تشغيل الونش. يبحث الشخص واقع الونش - أجزاءه، تثبيته، قراءة مخطط التشغيل، والمعطيات والبراهين والقوانين المتعلقة بها، ثم يراجع واقع الونش بحثًا عن معلومات أخرى قد يحتملها ذلك الواقع المحسوس. يستمر هذا الأخذ والرد بين الونش وبين الشخص حتى إذا لم يعد هناك ما يُبنه واقع الشيء بدأ الشخص بتشغيل الونش، ولربما مراجعته مرة أخرى. لا يقتصر هذا المستوى على عامل الونش بل على الغالبية العظمى من الناس ممن يستخدمون هذا المستوى من التفكير الشكل(٢).

- **أنواع التفكير:**

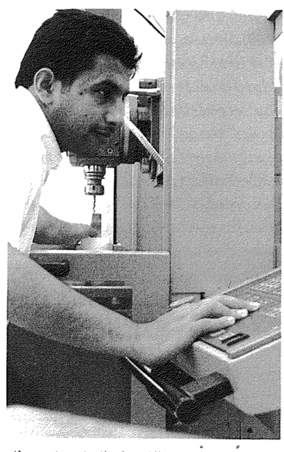
يستخدم كثير من الناس المستوى العميق من التفكير على مختلف تخصصاتهم كشرطي المرور، والمحامي، والأديب، والمفكر التقني، وغيرهم. إلا أن كلاً منهم يستخدم اتجاهًا ونوعًا من التفكير ينسجم وتركيب مادة عمله ومادة الواقع المحسوس منه. فأستاذ الرياضيات يستخدم التفكير المنطقي، وأستاذ العلوم يستخدم التفكير العلمي، ورجل المرور يستخدم التفكير التحليلي - السببي، وهكذا فهناك كثير من أنواع التفكير كالتفكير الناقد، والابتكاري، والتحليلي، والنظامي، وحل المشكلات، إلخ. بل وهناك أنواع من

التفكير لم ترد في الأدبيات القديمة وإن كانت قد استخدمت مثل التفكير المتكامل Integrative Thinking، والتفكير الجانبي والتفكير المتوازي الذي يدعي دو بونو اختراعهما Thinking by Edward De Bono LAteral and Parallel.

ما نوع التفكير الذي يستخدمه المتصل مع الواقع المحسوس - في دراستنا- أي الآلة؟ وقبل الخوض في الموضوع يجب علينا توضيح أنه ليس هناك عادة نوع واحد محدد من التفكير يلجأ إليه الإنسان ولا يحيد عنه. إنه في الغالب يستخدم أكثر من نوع فقد يتقلب المتعلم في التعليم الفني والتدريب المهني بين تفكير النظم، وحل المشكلات، وتفكير الخبير، بينما يتقلب مبرمج الحاسب الآلي (الكمبيوتر) بين التفكير النظامي والمنطقي وأحيانًا التحليلي وحل المشكلات. وكذلك الحال بالنسبة للأشخاص الآخرين كرجل المرور، والمحامي، والمهندس، والطبيب، وغيرهم. لذلك كان ما نبحثه الآن هو ما يغلب من نوع التفكير في التفكير نحو الآلة، أي المادة الجاري التفكير فيها. ولما كانت الآلة منظومة مثل مشكلة تحتاج إلى حل من خبير كما أثبتنا فإن أنواع التفكير الرئيسة التي يستخدمها المفكر التقني ليخاطب بها الآلة أو يعالجها هي: تفكير النظم، وحل المشكلات، وتفكير الخبير، إلى جانب خصائص شخصية يتمتع بها المفكر أو الفني.

**- تفكير النظم** Systems Thinking

يتضمن تفكير النظم استخدام عدة أساليب تقنية techniques لدراسة نظم من أنواع متعددة. كما يشتمل على دراسة الأشياء بطريقة



كلية بدلًا من أسلوب الاختزال التقني. فهو يتطلع إلى اكتساب التبصر إلى الكل بفهم الروابط، والتفاعلات، والعمليات بين العناصر التي تؤلف كامل النظام. يساعد تفكير النظم في تجنب التأثير الصومعي (مبنى أسطواني يحفظ علف الدواب) حيث يتسبب التقصير في الاتصال المنظم في مجال من نظام ليؤثر ضد مجال آخر للنظام.

يأخذ مفكرو النظم الأمور التالية في الاعتبار:

- يعمل النظام ككل متحرك (ديناميكي) ومعقد يتفاعل كوحدة بنائية عملية.
- تنساب المعلومات بين العناصر التي يتكون

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تفكير النظم | التفكير الاستدلالي | التفكير المنطقي | التفكير التحليلي | التفكير الناقد | التفكير الإبداعي | التفكير النظامي | تفكير حل المشكلات | |

| |
|---|
| التفكير العميق المستنير |
| التفكير المستنير |
| التفكير العميق |
| التفكير السطحي |

الشكل ٣ - مستويات التفكير

منها النظام.

- يقوم النظام كمجتمع داخل بيئة.

- تنساب المعلومات من وإلى البيئة المحيطة من خلال حواجز وحدود شبه نافذة.

- تتكون النظم غالبًا من مكونات تبحث عن التوازن، إلا أنها تظهر سلوكًا ناميًا/باليًا ومتذبذبًا، ومختلطًا (مشوشًا) أو أسيًا.

**- تطبيقات تفكير النظم:**

يـزداد استخدام تفكير النظم ليعالج مواضيع الاختلاف مثل الإدارة، العدّ، والهندسة، والبيئة. (موسوعة ويكيبيديا Wikinpedi E ncyclopedi). كما أنه سيكون الأداة الفعالة في التفكير نحو الآلة. سيتم شرح هذا التطبيق في الجزء الخاص بهيكلة التعليم الفني لاحقًا.

**- تفكير حل المشكلات:**

يستخدم معالجو الآلة مصطلحًا متكررًا هو تحري الخلل وإصلاحه troubleshooting كأسلوب لحل مشكلة. التطور الهائل والسريع في برمجة الحاسب الآلي أمكن لهذه التقنية أن تتحرى وتكتشف العلل في الآلة كالسيارات، والفحص الدوري للسيارات، بل في الجسم الإنساني. فالدماغ الإنساني يشتمل على ٢×١٠^١١ خلية عصبية تتصل ببعضها من خلال ١٠١٤ تشابكًا عصبيًا ويبلغ طوها (٢×١٠^٦) أي أكثر من ٥ أضعاف المسافة إلى القمر، بينما أكبر جهاز حاسوبي طاقة استيعابه ذاكرته لا تتجاوز تيرابايت T Byte.

حل المشكلة هو تحويل وضع معين إلى الوضع المرغوب أو الغاية. قد يحدث حل المشكلة داخل العقل، أو داخل الحاسب الآلي (الحاسوب)، أو في نوع من اتحادهما، أو في التفاعل مع بيئة خارجية. وهذا النوع الأخير هو ما يهم هذا المشروع. مثال على الأول هو توليد جملة لغوية، مثال على الأخير هو التوجه نحو المطار أو إصلاح سيارة. إذا سبق أن عرفت الاستراتيجية التفصيلية لبلوغ الغاية فإن الأمر لا يتطلب حل المشكلة. يمكن توليد أي استراتيجية قبل أي فعل (التخطيط) أو خلال السعي للغاية.

لحـل مشـكلة يـجـب إنـشـاء تمـثيل representation، أو الوصول إلى تمثيل قائم.

يعتقد هذا المشروع أننا بحاجة إلى خطوة مكملة لجهود مؤسسات التعليم التقني أو التعليم الفني أو المهني. هذه الخطوة هي تعلم التقنية بالفكر التقني والطريقة التقنية، أي لنجعل التقنية هي التي تملي علينا فلسفتنا وفكرها وأسلوبها

يتضمن التمثيل: وصفًا للوضع المعين، ومشغلين أو عملًا لتغيير الوضع، وإجراء اختبار لتحديد إن كانت الغاية قد تحققت. ماهية حل المشكلة هي البحث من خلال حيز المشكلة لوضع يفي اختبار الحل (فان لهن، ١٩٨٩ ،VanLehn) وتشتق التجارب التي تقود المشروع من خصائص المهمة.

أهـم طريقتين متبعتين في أسلوب حل المشكلة هما: طريقة البحث العلمي، وطريقة ديوي DEwey في عملية التفكير، أي عملية حل المشكلات. وفيما جدول يقارن بين الطريقتين:

كما وفرت دراسات العطل الدماغي وصور الذبذات المغناطيسية (MRI) للدماغ معلومات متعاقبة خرجت منها بالرأي أن أحدث فهم لحل المشكلة هو أنه ليس حدثًا عصبيًا.

**- استخدام القياس في حل المشكلة**

يستخدم التشابه والقياس كثيرًا في حل المشكلة. والقياس أحد الأساليب المهمة التي برع فيها المسلمون، بل إنه يعتبر مصدرًا من مصادر التشريع. القياس، التشابه، التناظر هو: (١) التشابه الذي تشترك فيه العلاقة نفسها بين مجالين مختلفين أو نظامين، وفي الشرع اشتراك العلة بين شيئين مختلفين. (٢) الاستدلال على أنه إذا توافق شيئان في بعض النواحي فإنهما يتوافقان في النواحي الأخرى. فإذا استيقن الباحث (اشتراك كل من المعلوم والمجهول في علة واحدة، قاس الثاني على الأول في حكمه المنبثق من تأثير العلة. (البوطي).

كذلك تقوم فكرة القياس على «مبدأين اثنين، كل منهما من المسلمات العقلية التي لا تحتاج إلى برهان عليها. المبدأ الأول: قانون العلية، أي أن لكل معلول علة ولكل أثر مؤثر.

المبدأ الثاني: قانون التناسق والنظام في العالم، أي أن المظاهر الجزئية للكون وإن اختلفت أشكالها، ترتبط بعلل كلية من شأنها أن تبث التناسق والانسجام فيما بينها، ومهما أوغلت في التدقيق بطبائع هذه العلل رأيتها تتجمع أخيرًا في أقل عدد من العلل والأسباب» (البوطي).

أسباب أهمية القياس في العلوم العقلية عديدة فهي أساسية في دراسة التعلم والاكتشاف وتسمح بالتنقل عبر مفاهيم وأوضاع أو مجالات مختلفة كي تفسر من خلالها الموضوعات الجديدة. وسبب استخدام القياس في حل المشكلة والتفكير الاستقرائي أنه يمسك بمتوازيات هامة عبر أوضاع مختلفة. ووجد دنبار Dunbar أن التناظرات في مختبرات الكيميوحيوية تتكرر كثيرًا وهي مهمة في عملية الاكتشاف. ويقوم التركيز الأساسي لبحوث القياس على عمل خريطة العملية التي يفهم بها

| طريقة المشروع العلمي | طريقة التفكير |
|---|---|
| 1 - عرف المشكلة | 1 - تحديد المشكلة |
| 2 - كون فرضيات مؤقتة | 2 - ملاحظة الشروط والحالات المحيطة بالمشكلة، فهم المشكلة وتحديدها بصورة أدق |
| 3 - خطط طريقة العمل | 3 - تكوين الفرضيات للحلول الممكنة |
| 4 - اجمع المعلومات على أساس الخطة | 4 - دراسة وتمحيص الفرضيات |
| 5 - نظم وحلل المعلومات | 5 - اختبار صحة الفرضيات واختيار الفرضية التي تنتج الحل الأمثل |
| 6 - أوجد الاستنتاجات العامة والتعميمات | |
| 7 - طبق التعميم على موقف جديد | |

الناس الوضع الواحد من منظور الوضع الآخر. يستخدم معالجو الآلة هذا الأسلوب التفكيري، أي حل المشكلة، للمعالجة عند تشابه شيئين. على سبيل المثال تشابه عمل المحرك الداخلي لسيارتين مع اختلاف عدد الأسطوانات (السليندرات) ووضع المحرك (الموتور) طوليًا أو أفقيًا.

- **الجوانب العديدة الأخرى في تفكير حل المشكلة:**

يتناول موضوع حل المشكلة الكثير من الجوانب العديدة الأخرى مثل اتخاذ القرار، والمحاكاة Simulation، والألعاب، والألغاز، وتركيب شفرة وحل شفرة encoding and decoding المخترق أو المتسلل لشبكة الإنترنت، وغير ذلك.

التفكير وبالتالي التعلم بأسلوب حل المشكلات ليس قصرًا على الآلة بل يدخل في غالبية المعارف والعلوم. كما أنه ليس محدودًا لفئة معينة من العمر. على سبيل المثال، يخاطب كتاب حل المشكلة Solving by L. Hewavisenti أطفال ما قبل الابتدائي بالقول: إنك ستستمتع بالمشاركة وبحل المشكلات والأنشطة الرياضية والألعاب والألغاز، مع تعلم شيء جديد مع كل حل. إضافة إلى ذلك هي تعطيك فرصة إنشاء مشكلات يقوم الآخرون بحلها. الكتاب والخطاب موجه لأطفال في سن ٣-٥ سنوات.

- **تفكير الخبير:**

قادت دراسة حل المشكلة إلى فهم واسع لطبيعة الخبير expertise سواء أكان إنسانًا أو آلة متحركة. يعتمد الخبير على عمليتين رئيستين: المشروع التجريبي لحيز المشكلة، وتمييز إشارة البدء في الوضع الذي يوصل معلومات ذات علاقة ويقترح إحصاءات للخطوة التالية.

تشير كلمة خبير إلى الآلية الأساسية التي تحقق الإنجاز الرفيع المتفوق لخبير، أي الشخص الذي اكتسب مهارات خاصة أو معرفة في موضوع تخصص معين من خلال التدريب المهني والخبرة العملية. يستخدم مصطلح خبير في وصف مهنيين عالي الخبرة كالأطباء، والمحاسبين، والمدرسين، والعلماء، وغيرهم من المميزين في علمهم وفنهم.

توسع المصطلح ليشمل الأفـراد الذين أحـرزوا إنجازًا متفوقًا بالتعلم والممارسة الطويلة: إنجاز مهاري عال مثل التفوق في الرياضة كالسباحة، وكرة القدم، وفي الألعاب كالشطرنج، وفي سرعة الثقب كما في صفوف التجميع assembly line بالمصانع.

عندما يعرض الخبراء إنجازاتهم المتفوقة أمـام الجـمـهـور فـإن سلوكهم يبدو دون جهد وطبيعيًا مما يدعونا إلى الاعتقاد أنها مواهب خاصة. لذلك لما قاس العلماء قدرات الخبير العالية كالسرعة، والذاكرة، والذكاء، بمقاييس الاختبارات النفسحركية لم يجدوا تفوقًا عامًا، فالتفوق الظاهر كان خاصًا بالمجال، وقد وجد أريكسون وليهمان Ericsson and Lehmann حين قاسا إنجاز الخبير النتائج التالية:

- لا تتنبأ مقاييس القدرة العامة نجاحًا في مجال.

- يكون الإنجاز المتفوق للخبير غالبًا مختصًا بمجال. والتحول إلى خارج حقل خبرته ضيق ومحدود.

- الخلافات النظامية بين الخبير والأشخاص الأقل مهنية تعكس دائمًا خاصية أو صفة مميزة اكتسبت من قبل الخبير خلال تدريبه الطويل، فمثلًا يكون أحسن خبير موسيقي عند بلوغه سن العشرين قد أمضى ١٠ آلاف ساعة تمرين، ويمضي الأقل خبرة ٥ آلاف ساعة تمرين، أما الهاوي الجاد فيمضي ألف ساعة تمرين.

كذلك الفرق بين الخبير والأقل خبرة ليس فقط في كمية وصعوبة المعرفة المتراكمة، بل عكس خلافات نوعية في تنظيم المعرفة وتمثيلها. تسمح الخاصية العالية للتمثيل الذهني عند الخبير بالتكيف السريع مع الظروف المتغيرة وتوقع الأحداث المستقبلية مسبقًا. كذلك يبدو أن نفس التمثيل المكتسب أساسي لقدرة الخبير على مراقبة وتقييم إنجازه، حتى يستطيع الاستمرار في تحسين إنجازه بتصميم تدريب نفسه واستيعاب معرفة جديدة.ويمكن لطالب التعليم الفني أن يصبح خبيرًا في المحركات، والروافع، والدهان، أو الأعمال الكهربائية، إذا ركز على المجال المعين



يواكبه تدريب طويل.

**المحور الثالث: التعلم- التعلم الفني التقني**

**أولًا: ما هو التعلم؟**

أحد مفاهيم التعلم أنه تحصيل للمعرفة والمهارات والخبرات ومعاني الخبرات. طرق اكتساب المعرفة في الإنسان عديدة ونظرياتها كثيرة تبحر فيها المفكرون وبحثها علماء النفس المحدثون بحثًا مستفيضًا فقد ذكر - على سبيل المثال - هيلجارد وباور Hilgard and Bower ١٩٧٥) ) ما لايقل عن ١٢ نظرية للتعلم. نذكر من أشكال التعلم: التعلم الترابطي، والتعلم الكامن أو المستتر، والتعليم الحيزي أو الفضائي، والتعلم المهاري، والتعلم الاستقرائي والاستقصائي، والتعلم الاستدلالي والاستنتاجي، والتعلم بالتقليد، والتعلم بمساعدة الحاسوب (الكمبيوتر).

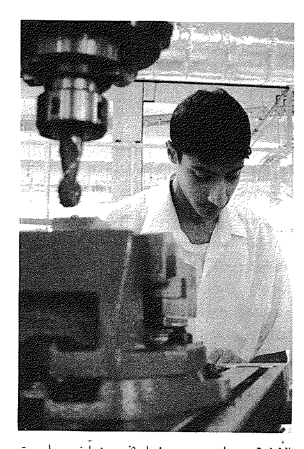
التعلم هو إحراز معنى الخبرة. هذا هو مفهومنا عن التعلم، فلا يكفي أن يكون التعلم

بالحفظ والتسميع، والتدريس بالتلقين. إلا أنه رغم محاولات التطوير التي شاهدناها أخيرًا فما زال تقليد الحفظ والتسميع والتلقين يطبق في غالبية مدارس عالمنا العربي. بهذا المفهوم إذا أجاب الطالب عن سؤال الاختبار بما هو منصوص في محتوى المادة الدراسية فقد تعلم. بمعنى آخر معنى التعلم إذًا هو تحصيل المعرفة عن طريق الحفظ والتسميع. إن محور التعلم - وهو الأساس- لم يتمكن منه الطالب ولم يفهمه، إنه أجاد ترديد المحتوى. اعتقد كثيرون أننا تجاوزنا هذه المرحلة وتحول المحور من المدرس والمحتوى إلى الطالب والفهم. لا نرى تحولًا كبيرًا، بل إن تقليد الحفظ والتسميع جذوره راسخة وممتدة ليس من السهل التحول عنه. إن الأسباب عديدة لعل من أهمها ارتياح المدرسين والقيادة التعليمية إلى الوقع القائم.

جرت محاولات عديدة للسير بالتعلم على قاعدة إحراز الفهم والاستيعاب عند المتعلم نجحت بعضها. تحول بذلك محور عملية التعلم والتعليم إلى الطالب وليس المعلم والمادة أي المحتوى. فكان منطقيًا بعد ذلك أن ينظر إلى التعلم على أنه اكتساب الخبرة عن طريقة التجربة الحية.

**- التعلم بالخبرة**

يتأثر الإنسان بما يحيط به ويؤثر فيه. وهو يكتسب خبرة عندما يربط بين «التأثر والتأثير أو بين ما عمله وما حدث له، أو بين الأسباب والنتائج» (سرحان، ١٩٨١) قامت مدراس تجريبية عديدة تدعو إلى التعلم باكتساب الخبرة تحولت بعضها بعد نجاح التجربة إلى مدارس الخبرة. لم تكن النقلة بين القديم (التعلم بالحفظ والتسميع والتدريس بالتلقين) والجديد (التعلم بالخبرة والتدريس بالتجريب) مباشرة، بل توسطت عدة محاولات لتأسيس مدراس أساس بعضها فكر فلسفي تربوي كما عند الفيلسوف التربوي الأمريكي ديوي Dewey. وبعضها أساسه مفاهيم من علم النفس كما عند بياجيه وسكنر Piaget and Skinner.وهكذا تتعدد المدارس التربوية مثل تجربة مونتيسوري في اللعب وغيرها كثير. لسنا، هنا بصدد ذكرها في هذه الفكرة



الأولية وربما يرد مسح لها في بحث آخر. ما سبق من مدارس قد تكون بدأت بفكر عدد من المفكرين، إلا أن العديد من المفكرين والعلماء العاملين في الميدان قد ساهموا في بلورتها ولم تقتصر الجهود على فرد واحد أو مجموعة من الأفراد.

يواجه الإنسان الموقف الجديد الذي يطرأ عليه بكل كيانه. تتوقف المواجهة العقلية للموقف الجديد على رصيد الخبرة السابقة لديه. سبق بيان ذلك عند بحث العقل - التفكير عند الإنسان. توضح المعادلة التالية الخبرة أو التجربة الحية:

الخبرة (التجربة الحية) = المعرفة + العمل.

أي أن الخبرة تشمل المعرفة والعمل والتجريب. وقد ورد في الأثر أن العلم لا ينفك عن العمل. وللإمام الجرجاني المتوفى سنة ٨١٦هـ إشارة إلى هذا المعنى بقوله في كتاب التعريفات إن: المعرفة هي ما يستلزم تصوره اكتساب الشيء بكنهه أو بامتيازه عن كل ما عداه، والعلم هو الاعتقاد الجازم المطابق للواقع. ومفهوم المطابقة لحصول العلم هذا، لا ليشمل تحصيل المعرفة والمهارات والخبرات فحسب، بل معني الخبرة أيضًا.

**- التعلم بمعنى الخبرة:**

لا يكفي في هذا المفهوم من التعلم تحصيل المعرفة والعمل بها لاكتساب الخبرة، بل يجب أن يعرف المتعلم معنى هذه الخبرة. على سبيل المثال، يعرف طالب في علم الكيمياء أن الحمض هو مادة حارقة لذلك فهو يكون خبرة أن غطاء وعاء الحمض لا يوضع على طاولة المختبر فهو يضع الغطاء بين أصبعيه السبابة والوسطى. في التعلم بمعنى الخبرة يتعلم الطالب أن وضع غطاء الحمض على الطاولة سيتسبب في ضرر للطاولة، كذلك طالب النجارة فهو يوجه الفارة باتجاه واحد ولا يحركها في اتجاهين وذلك لصعوبة الأمر ولأنها لن تؤدي إلى جعل السطح أملس. يأتي تعلم الآلة بالتدريب كما يحدث عادة في التعلم المهني. فيبدأ المتعلم التدرب على المهنة بملاحظة المعلم المحترف، ثم بتقليده، يتبعه (عادة) الإخفاق، ثم المراقبة الثانية، فالمحاولة الثانية للتقليد، وهكذا حتى يتقن المتدرب طريقة المحترف. التدريب كما سبق وبينا عند الكلام على تفكير الخبير أساسي عند الخبراء المتفوقين.

ومع انتشار الآلة والتقنية الناعمة والسريعة قامت مدارس تجريبية تحولت فيما بعد إلى مؤسسات تعليم رسمي وأهلي تجاري لتعليم التقنية. تتمثل هذه المؤسسات في معاهد ومراكز التعليم التقني مثل معاهد التدريب المهني والمدارس المهنية Vocational And Career Training Institutes، ومراكز التدريب مثل نيو هورايزن New Horizon وول ستريت Wall Street، وكليات ومعاهد عليا وجامعات مثل معاهد البولوتكنيك Polytechinc وجامعة مساتشوستس التقنية MIT وتكاسس تك Texas Tech وغيرها كثير. جاءت نتيجة لهذا التطور في تعليم التقانة المؤسسات الداعمة التي توفر المشروع والتقنية بشقيها الصلبة والناعمة.

نجحت هذه المؤسسات في إخراج أجيال من المتعلمين التقنيين الذين يحملون المعرفة العلمية ويستخدمون التقنية. وأدخلت في مقرراتها مقررات مثل المهارة الصناعية Industrial Arts لتجمع بين المعرفة العلمية والتقنية.

يعتقد هذا المشروع أننا بحاجة إلى خطوة مكملة لجهود مؤسسات التعليم التقني أو التعليم الفني أو المهني. هذه الخطوة تعلم التقنية بالفكر التقني والطريقة التقنية، أي لنجعل التقنية هي التي تملي علينا فلسفتها وفكرها وأسلوبها. هذا، ويرتبط التعلم الفني التقني بالمنظومة الواسعة - منظومة التعليم العام، التي ترتبط بدورها بمنظومة التربية ككل ومن ثم بمنظومة المجتمع. فما مفهوم التعلم التقني؟

**ثانيًا: التعلم التقني:**

نظر هذا المشروع إلى ما يجري في بعض الكليات المهنية كالطب والهندسة والصيدلة وراجعت العملية العقلية الجارية في التعلم والمحتوى والأسلوب المتبع لتحقيق أهدافها. فهذه الكليات - مثل كليات الهندسة - تحرص على إيجاد التفكير الهندسي عند طلابها إيمانًا منها أن التطور الهائل في العلم وما تطرحه البحوث والدوريات والمكتشفات لا يمكن أن يواكبه إلا مهندس يحمل التفكير الهندسي ويؤلف ذلك التفكير جزءًا لا يتجزأ من طبيعته. سوى ذلك لا يتخرج إلا مهندسًا ولكن ليس مهندسًا مفكرًا. أذكر ذلك أنه ألف واقعة فريدة في إحدى

**الفرق بين الخبير والأقل خبرة ليس فقط في كمية وصعوبة المعرفة المتراكمة بل يعكس خلافات نوعية في تنظيم المعرفة وتمثيلها، التكيف السريع للظروف المتغيرة وتوقع الأحداث المستقبلية مسبقًا، والتمثيل المكتسب على مراقبة وتقييم إنجازه، حتى يستطيع الاستمرار في تحسين إنجازه بتصميم تدريب نفسه واستيعاب معرفة جديدة**

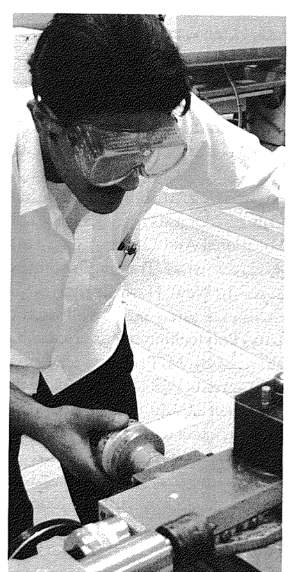
الجامعات. ملخص الواقعة أن عميد كلية الهندسة في تلك الجامعة خطب في خريجي الهندسة خطبة بليغة حفظت منها أنه قال لهؤلاء الخريجين ما معناه: إنكم تتخرجون وفي ظنكم أنكم قد اجتزتم الهندسة وبرعتم فيها، إلا أن نصيحتي لكم أن تضعوا قرب سريركم مرآة تنظرون إليها قبل النوم من كل ليلة وتضحكوا على أنفسكم. فخلال يوم عملكم ستواجهون مشكلات ومسائل هندسية لم تتعلموها أو تخبروها، فإذا سألكم عنها سائل احترتم وكي لا يظهر عجزكم «لفقتم» عليه إجابة مهنية قد لا تكون دقيقة أو صحيحة. بتكرار الموقف يصبح «التلفيق» و«البلف» طبعًا متأصلًا فيكم. ثم يأتي اليوم الذي يكشف أحدهم جهلكم - وتلك الطامة. فنحن في كلية الهندسة إن علمناكم شيئًا فقد علمناكم الفكر الهندسي وطريقة التفكير الهندسي لتواجهوا بها المشكلات ولم نعلمكم العلم الهندسي. فهذا العلم بسبب البحوث والدراسات والمقالات الدورية لا يلبث أن يصبح قديمًا بعد فترة وجيزة. تلك كانت نصيحة هذا العميد الحكيم. ولم تمض على موعظته سنة أو أقل حتى كشفت شركة عمل بها اثنان من الخريجين جهلهما مما اضطرت الجامعة إلى أن تبين أن الجهل خاص بهذين المهندسين وليست المقررات وأعضاء هيئة التدريس. ختام القصة أن الجامعة فرّغت اثنين من هيئة التدريس بها للعمل بالشركة لمدة سنة دون مقابل لتثبت أن الخطأ لم يكن من كلية الهندسة أو في منهجها أو مدرسيها. فماذا عنى هذا العميد بالقول إن كلية الهندسة قد علمتكم التفكير الهندسي، أي بالنسبة لهذا المشروع التفكير التقني؟ فما هو هذا التفكير؟

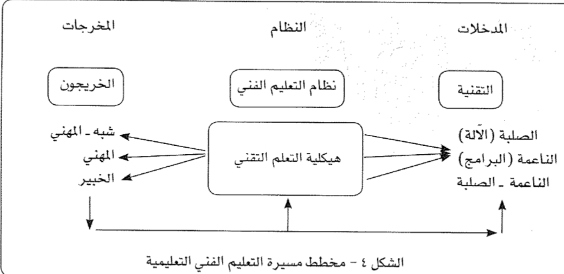
التفكير التقني، إذًا هو الذي ينظر إلى الموضوع سواء أكان تقنية صلبة أو ناعمة كمدخلات إلى نظام تجري عليه عملية معالجة processing تتمثل في هيكلية التفكير التقني وتعلمه لتخرج كمخرجات يتم عليها تغذية راجعة (الشكل ٤) فكيف نحدث هذا التفكير ونطبقه؟

**هيكلية التفكير الفني التقني وتطبيقه**

يبحث هذا الجزء من المشروع كيفية تعلم التفكير التقني والتعامل مع الآلة وتطبيقه. المسلمة الأساسية الأولى هي أن الشخص المتعامل مع الآلة هو مفكر يرتقي مستوى تفكيره إلى مستوى التفكير العميق. فهو وإن كان يعامل آلة جامدة ويعالج مشكلتها إلا أنه مفكر في المقام الأول.

يُجمع غالبية رجال التربية والتعليم على أن غاية التعليم هي إحداث تغيير حقيقي ومستمر في حياة المتعلم. هذا التغيير في سلوك المتعلم يمكن إحداثه وقياسه. يأتي هذا التغيير نتيجة لتغيير تفكير المتعلم. فتغير مفهوم الإنسان عن إنسان آخر، أو عملية، أو أداة، يوجه سلوكه نحو ذلك الشيء. إلا أنه يجب ألا يكون هذا التغيير سلبيًا كالغش في استبدال قطعة معطوبة في آلة سيارة بأخرى بالية أو مقلدة عند إصلاحها، وكالغش في الاختبار، فهذه جميعها تؤدي إلى ما يعرف بالتغيير






الشكل ٤ – مخطط مسيرة التعليم الفني التعليمية

غير الحقيقي. والتغيير الحقيقي يأتي من مؤثرين اثنين على أقل تقدير، الخبرة أولًا والتمرين أو التطبيق ثانيًا، أضف إلى ذلك أن التعلم بالتعزيز أسلوب واعد في التخطيط وحل المشكلة تلائم أساليب التعلم بالتعزيز في التخطيط للمشكلات الكبيرة التي يصعب حلها بالطريقة التقليدية كالبحوث التجريبية أو البرامج الديناميكية.

سبق أن بينت التعريفات سابقًا الآليات الفكرية تجاه الآلة وهي استخدام المعارف والمهارات والمفاهيم والأدوات والآلات لغرض عمل وفعل الأشياء لإنجاز المهمة بكفاءة. لذا كان التفكير نحو الآلة (أسميناه فيما مضى تجاوزًا التفكير التقني الصلب) هو أولًا إحساس بالواقع الآلي الأمر الذي يقتضي فهم الآلة والتجاوب معها. وهذا الفهم والتجاوب على عدة أشكال، منها: فهم وتجاوب من متعلم، وفهم وتجاوب من مشغل Opertor، وفهم وتجاوب من محترف، وفهم وتجاوب من منتج أو مخترع. من ناحية أخرى هذا الفهم والتجاوب هو في الواقع عملية اتصال بين بشر وآلة. هناك أنواع عديدة من الاتصالات بين آلة وبشر. وبين بشر وبشر، وبين آلة وآلة، وبين بشر ومعلومة، وبين بشر وحيوان، وبين حيوان وبشر، وغير ذلك من الأنواع تذكرها بالتفصيل نظريات الاتصال (للاستزادة انظر في كتاب تكنولوجيا التعليم والإعلام، أحمد عصام الصفدي ومحمد البغدادي). ما يهمنا في بحثنا الحالي هو اتصال العنصر البشري- الطالب المتعلم في هذه الحالة- وبين الآلة.

تتكرر في أهداف مقررات التعليم الفني الأفعال التي يجب أن يقوم بها المتعلم: (المشكلات، الاحتياجات)، التعرف (على العلاقات والاختلافات)، دراسة الأنظمة، عرض الأفكار، معرفة (التحكم) التخطيط، الإدراك، التفريق بين مصادر الطاقة، اختيار (الأدوات) إنتاج، تنظيم (الوقت، المصادر)، التصميم، التصنيع، العمل والاستخدام، التأكد، وتحري الطرق المؤدبة.

نجد بالنظر إلى هذه الأفعال أنها عمليات عقلية في معظمها إن لم يكن فيها كلها. وهذا أدعى للاهتمام في مجال المعرفة الغني الانتباه إلى العلاقات الأساسية بين حل المشكلة والتعلم. وأظهر كلا النظامين نظم التعلم الرابط والنظام التسلسلي نجاحًا هائلاً في تقرير تعلم المفهوم.

يغلب على الظن أن نوع التفكير التقني كما بينا هو مزيج من عدة أنواع من أنواع التفكير. إلا أن الإنسان الذي يعامل الآلة يستخدم غالبًا: تفكير النظم Thinking Systems، وتفكير حل المشكلات وتحري الخلل وإصلاحه، وتفكير الخبير ليقوم بعد ذلك باتخاذ القرار أو المصلحة.

حدد المشروع عند دراسة ماهية الآلة في المحور الأول أنها منظومة. من هنا كان أول ما يجب أن يكون في ذهن المفكر التقني أو المتعلم التقني أن الآلة منظومة وهي تعمل على الصفات التالية:

- يعمل النظام ككل متحرك (ديناميكي) ومعقد يتفاعل كوحدة بنائية عملية.

- تنساب المعلومات بين العناصر المختلفة التي يتكون منها النظام.
- يقوم النظام كمجتمع داخل بيئة.
- تنساب المعلومات من وإلى البيئة المحيطة من خلال حواجز وحدود شبه نافذة.
- تتكون النظم غالبًا من مكونات تبحث عن التوازن، إلا أنها تظهر سلوكًا ناميًا/ باليًا، متذبذبًا، مختلطًا (مشوشًا)، أو أسيًا.

المسلمة الثانية هي أن هناك مشكلة متمثلة يجب حلها. والشرط الأساسي لحل المشكلة أن يكون لدينا بادئ ذي بدء المعرفة الواسعة. فقليل من المعرفة، أو الجهل، لا يضمن الحل بل يؤدي إلى الإضرار.

حل المشكلة هي تحويل وضع معين إلى الوضع المرغوب أو الغاية مثل التفاعل مع بيئة خارجية. يأتي هذا التفاعل، مثلاً، في إصلاح سيارة. إذا سبق أن عرفت الاستراتيجية التفصيلية لبلوغ الغاية فإن الأمر لا يتطلب حل المشكلة. يمكن توليد أي استراتيجية قبل أي فعل (التخطيط) أو خلال السعي للغاية.

لحل المشكلة يجب إنشاء تمثيل representation، أو الوصول إلى تمثيل قائم. يتضمن التمثيل:
- وصفًا للوضع المعين.
- مشغلين أو عمال لتغيير الوضع.
- إجراء اختبار لتحديد إن كانت الغاية قد تحققت.

ماهية حل المشكلة هي البحث من خلال حيز المشكلة لوضع يفي اختبار الحل. تقنيات القرن ٢١ الحديثة مثل المحاكاة simulation، الواقع الافتراضي vitrual reality، المعامل التحليلية virtual laboratories، وغيرها مما يعتمد اعتمادًا أساسيًا على الحاسب الآلي جعل حل المشكلة أدق وأسرع.

تأتي في هذه المرحلة الحاسمة عملية اتخاذ قرار الحل. عملية اتخاذ قرار، في الواقع في كل مرحلة من مراحل التعامل مع الآلة. سواء عند النظر إلى الآلة كمنظومة، أو عند التمثيل، أو القياس أو عند خطوات الحل. واشتملت دراسات



اتخاذ القرار قضايا التخطيط وحل المشكلة والذاكرة، والعقل الاجتماعي. تتأثر خيارات الأشخاص بالسمات المختلفة لوضع اتخاذ القرار. من بينها التضارب والاختلاف الذي يميز اتخاذ القرار، وتوقع الندب في قضايا قد يكون الخيار الآخر هو الأفضل والسبب في تبرير خيار على آخر والمودة المحسومة تجاه القرار الذي في حوزة الشخص، وأثر التفريق المؤقت على اتخاذ القرارات المستقبلية.

يتناول موضوع حل المشكلة الكثير من الجوانب العديدة الأخرى مثل المحاكاة simulation، الألعاب، والألغاز، وتركيب شفرة وحل شفرة encoding and decoding، المخترق أو المتسلل لشبكة الإنترنت hackers، وغير ذلك. هناك العديد من الدراسات والتشعبات لموضوع حل المشكلة مثل نظرية اللعب game theory، وغيرها إلا أن المشروع لم يسترسل في هذه لابتعادها، نوعًا ما، عن موضوع دراسة الآلة.

التفكير وبالتالي التعلم بأسلوب حل المشكلات ليس قصرًا على الآلة بل يدخل في غالبية المعارف والعلوم. كما أنه ليس محدودًا لفئة معينة من

العمر. على سبيل المثال أطفال ما قبل الابتدائي (سن ٣-٥ سنوات) يستمتعون بالمشاركة، وبحل المشكلات والأنشطة الرياضية والألعاب والألغاز، مع تعلم شيء جديد مع كل حل. بل وإنشاء مشكلات يقوم الآخرون بحلها.

يأتي السؤال الحتمي كيف ننفذ ذلك في مدارسنا ومعاهدنا التقنية وكلياتنا وجامعاتنا؟

يتأثر الإنسان بما يحيط به ويؤثر فيه. وهو يكتسب خبرة عندما يربط بين الأسباب والنتائج وبين التأثر والتأثير. وهو يواجه الموقف الجديد الذي يطرأ عليه بكل كيانه. تتوقف المواجهة العقلية للموقف الجديد على رصيد الخبرة السابقة لدى الإنسان. لا يكفي في هذا المفهوم من التعلم تحصيل المعرفة والعمل بها لاكتساب الخبرة، بل يجب أن يعرف المتعلم معنى هذه الخبرة. يأتي تعلم الآلة بالتدريب كما يحدث عادة في التعلم المهني. فيبدأ المتعلم التدرب على المهنة بملاحظة المعلم المحترف، ثم بتقليد يتبعه- عادة- الإخفاق، ثم المراقبة الثانية، فالمحاولة الثانية للتقليد، وهكذا حتى يتقن المتدرب طريقة المحترف. لا يكفي في هذا المفهوم من التعلم تحصيل المعرفة والعمل بها لاكتساب الخبرة، بل يجب أن يعرف المتعلم معنى هذه الخبرة.

يعتقد هذا المشروع أننا بحاجة إلى خطوة مكملة لجهود مؤسسات التعليم التقني أو التعليم الفني أو المهني. هذه الخطوة هي تعلم التقنية بالفكر التقني والطريقة التقنية، أي لنجعل التقنية هي التي تملي علينا فلسفتنا وفكرها وأسلوبها.

كذلك نظر هذا المشروع إلى ما يجري في بعض الكليات المهنية كالطب والهندسة والصيدلة وراجعت العملية العقلية الجارية في التعلم والمحتوى والأسلوب المتبع لتحقيق أهدافها. (انظر تفصيلها في المحور الثالث- التعلم بمعنى الخبرة).

أما وقد رسمنا مخطط التفكير التقني الصلب الذي يجب أن يراعيه المفكر التقني. كذلك يجب عليه أن يراعي مزيتين في الآلات قلما يفطن إليها معالج الآلة وقد تعرضنا إليهما عند بحث التفكير التقني. فإننا ننتقل الآن إلى ما هدفنا إليه من البداية: كيف نكون منتجي تقنية صلبة، لا مستهلكين؟

الأمر ليس بالسهل بعد أن غاب أو غيب الفكر المنتج منذ ثمانمائة عام تقريبًا أي منذ عهد الخليفة العباسي المأمون. أحدث هذا الغياب الطويل مركب نقص خطيرًا لدى المسلمين. مع كل ذلك فما زالت الخيرية والوسطية والإمكانية كامنة في الأمة كما يكمن الجمر تحت الرماد إلى أن يأتي من يزيح الرماد وينفخ في الجمر. بهذا الأمل والطموح رأينا أن نهيكل لتفكير الخبير.

قادت دراسة حل المشكلة إلى فهم واسع لطبيعة الخبير expertise سواء أكان إنسانًا أو آلة متحركة. يعتمد الخبير على عمليتين رئيستين: البحث التجريبي لحيز المشكلة، وتمييز إشارة البدء في الوضع الذي يوصل معلومات ذات علاقة ويقترح إحصاءات للخطوة التالية.

تشير كلمة خبير إلى الآلية الأساسية التي تحقق الإنجاز الرفيع. والخبير هو الشخص الذي اكتسب مهارات خاصة، أو معرفة، أو تخصصًا في موضوع معين من خلال التدريب المهني والخبرة العملية. أمثال هؤلاء المهنيين عالي الخبرة كالأطباء والمحاسبين، والمدرسين، والعلماء، وغيرهم من المميزين في علمهم وفنهم كحائزي جائزة نوبل أو جائزة الملك فيصل. فهؤلاء اكتسبوا إنجازًا مهاريًا عاليًا. لا يقتصر التميز والتفوق على العلوم والآداب بل يشمل الفن والرياضة والصناعة والتجارة وغيرها.

وغالبًا ما يكون التفوق والإنجاز للخبير المختص بمجال ما، ويكون التحول إلى خارج حقل خبرته ضيقًا ومحدودًا، لأن الخاصية المميزة في التفوق تكون من خلال التدريب الطويل وهو كما بينا فيما سبق أنه أساسي عند الخبراء المتفوقين. كذلك الفرق بين الخبير والأقل خبرة ليس فقط في كمية وصعوبة المعرفة المتراكمة بل يعكس خلافات نوعية في تنظيم المعرفة وتمثيلها، التكيف السريع للظروف المتغيرة وتوقع الأحداث المستقبلية مسبقًا، والتمثيل المكتسب على مراقبة وتقييم إنجازه، حتى يستطيع الاستمرار في تحسين إنجازه بتصميم تدريب نفسه واستيعاب معرفة جديدة. ■

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- البوطي. محمد سعيد. كبرى اليقينيات الكونية.. ط٢. (١٣٨٩هـ). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سرحان. الدمرداش عبدالمجيد. (١٩٨١م). المناهج المعاصرة. الكويت: مكتبة الفلاح.
- الصفدي. أحمد عصام. (١٤١١هـ- ١٩٩١م). تصنيف المعرفة والعلوم في ضوء خصائص الأمة الإسلامية. الرياض: المطابع الأمنية وجامعة الملك سعود.
- الصفدي. أحمد عصام. (١٤١٠هـ- ١٩٩٠م). «التعلم العقلي وأثره في بناء الشخصية». الرياض: مجلة جامعة الملك سعود م٢. العلوم التربوية(١). ص ص ٣٢٥-٣٥٣.
- فلاتة. مصطفى بن محمد عيسى. (١٩٨٨). المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم. الرياض: جامعة الملك سعود.
- المغبرة. عبدالله بن عثمان. (١٩٨٩). طرق تدريس الرياضيات. الرياض: جامعة الملك سعود.
- نوفاك. ج.وبوب جوين (١٩٩٥). تعلم كيف تتعلم. ترجمة أحمد عصام الصفدي وإبراهيم محمد الشافعي. الرياض: جامعة الملك سعود.

المصادر والمراجع الاجنبية:

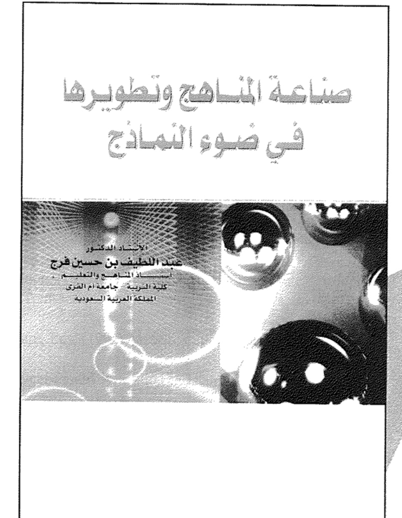
- Brown, A. L., and J. C. Campione (1990). Communities of learning and thinking, or a context by other name. In D. Kuhn, Ed., Development Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills, Basel: Karger, pp. 108- 126.
- Caston, V., (1997). Epiphonomenalism, ancient and modem. Philosophical Review, 106.
- Dunbar, K., (1995). How scientists really reason: scientific reasoning in real- world laboratories. In R. J. Stermberg and J. E. Davidson, Eds., The Nature of insight Cambridge, MA: MIT press, pp. 365- 395.
- Ericsson K. A. and A. C. Lehmann on task constraints. Annual Review of Psychology 47: 273- 305.
- Gelman, R. (1993). A rational- constructivist account of early learning about numbers and objects. In D. Medin, Ed., Learning and mctivation. New York: Academic Press.
- Hayes, J. R., (1989). The Complete problem Solving, 2nd. Ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Hewavisenti L. (1991) Problem Solving. London, Aladdin Books Ltd.,
- Hilgard, E. and G. H. Bower, (1975). Theories of Learning. 4th. Ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kim, J., J. Lerch, and H. A. Simon. (1995) Internalrepresentatrion and rule development in object- oriented design. ACM Transactions on Computer- Human interaction 2 (4): 367- 390.
- Metcalfe, J. and A. P. Shimamure, Eds, (1994) Metacogmition: Knowing and Knowing. Cambridge, MA: MIT press.
- Nasr, Syed Hosseig, (1968). Science and Civilization in Islam. Cambrige, MA: Harvard University Press.
- Newel, A. (1990). Unified Theories of Cognition, MA: Harvard University Press.
- Newel, A. and H. A. Simon (1972). Human Problem Solving> Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Schneider, W. and M. Pressley, (1989). Memory Development between 2 and 20. New York: Springer.
- Tversky, A., and D. Kahneman (1986). Rational choice and the framing of decisions.
- Journal of Business 59, (4, pt. 2): 251- 278.
- Webster's New English Dictionary, 1976: 800.
- VanLehn, K. (1989). problem solving and congnitive skill acquisition. In M. L. Posner, Ed., Foundations of Cognitive Sciences. Cambridge, Ma: MIT Press.



المعرفة

المجلة «الثانية» في العالم العربي

# المنهج الدراسي ليس هو الكتاب المدرسي




عنوان الكتاب: صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج
المؤلف: أ.د. عبد اللطيف حسين فرج، أستاذ المناهج والتعليم بجامعة أم القرى
الناشر: دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
تاريخ النشر: ٢٠٠٧م

**لا يزال هناك تصور شائع مفاده أن المنهج الدراسي مرادف لمصطلح الكتاب المدرسي المقرر. وقد أثرت هذه النظرة المحدودة في الكيفية التي تتم بها عملية تطوير المنهج. فاصبحت عملية التطوير عملية هشة مجتزئة عدا كونها تتم من خلال آليتين تقليديتين هما: آلية حذف أجزاء من محتوى المنهج، وآلية إضافة أجزاء إلى محتوى المنهج. كما أن هناك العديد من الآليات التقليدية لتطوير المناهج، كإعادة صياغة الأهداف، وتدريب المعلمين، واقتراح وسائل تعليمية معينة، والمناداة بإضافة مادة، أو تقليد دول أخرى. والخلاصة أن تطوير المناهج لا يزال يجري دون سند علمي واضح لمعنى التطوير وفلسفته وإجراءاته.**

ويعرض الكتاب خلال ثمانية من فصوله عدة نماذج علمية شهيرة للمناهج التربوية يمكن تنفيذها من خلال عدد من التطبيقات المقترحة في مجال تطوير المناهج بالمملكة العربية السعودية، وهي نموذج تايلور، ونموذج سوتو، ونموذج هيلدا تابا، ونموذج وير، ونموذج كير، ونموذج هاموند، ونموذج ستيك، ونموذج أوليفا. أما الفصل التاسع فيعالج المشروع الشامل لتطوير مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية بالاستفادة من نماذج المناهج العالمية.

**الفصل الأول: نموذج تايلور**

جاء هذا النموذج في كتاب «المبادئ الأساسية للمنهج وطرق التدريس» لمؤلفه «رالف تايلور»، حيث وضع تايلور نموذجه Tylor's Model الشهير في تطوير المنهج The Curriculum Develop وقد أطلق عليه المتخصصون في مجال المناهج وطرق التدريس قاعدة تايلور المنطقية، أو مبدأ تايلور The Tyler Rationle . ويتعامل نموذج تايلور مع أربع أسئلة أساسية هي:

١ـ ما الأهداف الرئيسة التي ينبغي للمدرسة أن تسعى لتحقيقها؟ ويرى تايلور أن هناك ثلاثة مصادر أساسية في تحديد الأغراض أو الأهداف التربوية وهي: المتعلم Lerner، ودراسة الحياة المعاصرة Study of Contemporary Life، والمادة الدراسية Subject Matter. كما يقترح تايلور بعد ذلك، أن تعرض هذه القائمة من الأهداف في ضوء الفلسفة وعلم النفس لاختيار أكثر الأهداف أهمية وفاعلية.

٢ ـ ما الخبرات التربوية التي يمكن تزويدها بها للمساعدة على تحصيل هذه الأهداف؟ ويرى تايلور أن تحديد المحتوى أو الخبرة التعليمية Educational Experience يتم بتنمية خبرات التلميذ التعليمية لتقليل هذه الأهداف. ولقد عرف تايلور الخبرة التعليمية بأنها «عملية التفاعل الحادث بين المتعلم والظروف الخارجية للبيئة التي يستطيع المتعلم أن يستجيب إليها».

٣ ـ كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بصيغ مؤثرة في التدريس؟ وقد رأى تايلور أن تنظيم الخبرة التعليمية يمكن أن يتم طبقًا لمعايير: أولها الاستمرارية Continuity ويعني بها تايلور العلاقة الرأسية لعناصر المنهج أو إتاحة الفرص للمتعلم لممارسة المهارات المتنوعة، وثانيها التتابع Sequence الذي يشير إلى أن خبرات التعلم التي يتعرض لها المتعلم ينبغي أن تكون مبنية على خبرات سابقة لها، وثالثها التكامل Integration الذي يشير إلى العلاقة الأفقية لعناصر المنهج أو لعلاقة موضوعات المنهج المختلفة.

٤ـ كيف يمكن أن نقرر إذا ما كانت هذه الأهداف قد تحققت؟ إن تقويم خبرات المتعلم Evaluation of Learner Experience هو الخطوة الختامية في نموذج تايلور. ويشير تايلور إلى أن التقويم ينبغي أن يركز على التغيير في سلوك المتعلم، لذا ينبغي أن تستخدم اختبارات قبلية Pretest تساعد المعلمين في

معرفة ما إذا كان أداء المتعلمين أبدى تحسنًا وفعالية. وفي نموذج تايلور تجمع البيانات من خلال الامتحانات والملاحظات والمقابلات الشخصية والاستبانات والإنتاج الفعلي للمتعلم. ويؤكد تايلور أن كافة إجراءات التقويم يجب أن تكون ذات صلة بالأهداف الأساسية.

ويعرض المؤلف عددًا من التطبيقات على نموذج تايلور، ومنها برنامج المهن الهامة في الحياة للمرحلة الابتدائية، ودور طالب المرحلة المتوسطة تجاه بيئته، والتربية ورعاية الأطفال لطالبات المرحلة الثانوية.

**الفصل الثاني: نموذج سوتو**

قسم نموذج سوتو Soto's Model المعدل لنموذج تايلور إلى ثلاثة أقسام:

١ـ العناصر أو المكونات الأساسية، وتضم علم النفس والفلسفة ومصادر التعلم. ويلاحظ أن سوتو لم يبدأ بالأهداف وصياغتها كما فعل تايلور، وإنما بدأ بما أسماه بالمكونات الأساسية وهي تلك الميادين التي يمكن أن تساعد على صياغة الأهداف في ميداني الفلسفة وعلم النفس. والمقصود بالفلسفة النظام التربوي واتجاهاته الفكرية. أما المقصود بعلم النفس فهو علم النفس التكويني وعلم النفس التعلمي المرتبط بشروط التعلم ونماذجه وعملياته. وفي اقتراحات الفلسفة ومفاهيم وأفكار علم النفس يمكن أن تتحدد حاجات المتعلم، وحاجات المجتمع المعاصر، وحاجات المادة الدراسية.

٢ـ العمليات الأساسية، وتضم اختيار الخبرات في المادة الدراسية، والتنظيم، والتقويم. وبهذا فالتقويم في نموذج سوتو ليس ختاميًا، «كما هو الحال في نموذج تايلور»، بل مركزيًا، أو كما اقترح سوتو عبارة «المدار المركزي»، وبذلك يتخلص سوتو من اعتبار التقويم مرحلة ختامية، إلى اعتبار التقويم مدارًا مركزيًا يحيط بكل عناصر بناء النموذج، ويساعد المخطط على متابعة عناصر المنهج وتعديل بعض الأجزاء خلال العملية وليس نهاية العملية كما اقترح تايلور.

٣ـ المفاهيم الأساسية، وتضم الأهداف والأنشطة والخبرات التعليمية. ويلاحظ أن سوتو هنا قد ميز بين الخبرة المعرفية المستمرة من المادة الدراسية، والخبرة النشاطية المصاحبة لخبرة التعلم. وقد عرف سوتو الأهداف بأنها مجموعة من الخبرات التي يحاول المتعلم تحقيقها. والخبرة في رأي سوتو هي تلك الأنواع من السلوك المصاغة على شكل أهداف. أما الخبرات النشاطية أو الأنشطة فهي الخبرات التي يكتسبها المتعلم وتتحقق في السلوك المتوقع تعلمه. فالسلوك المتوقع (الأهداف) والأنشطة يتم تنظيمها خلال الخبرة المعرفية ويتم أيضًا اختيارها.

وكتطبيقات لنموذج سوتو، يقدم المؤلف برنامجًا تدريبيًا بعنوان «تدريب المعلمين على استخدام التقنيات في تعليم الرياضيات وفق نموذج سوتو»، وبرنامجًا للموهوبين وفق نموذج سوتو أيضًا.

**الفصل الثالث: نموذج هيلدا تابا**

حددت هيلدا تابا Hilda Taba خطوات النموذج الذي جاءت به بشكل أدق من نموذج تايلور، وأكدت أهمية الحاجات ونواحي السلوك المراد تغييرها، وقامت بتوضيح العلاقة بين تلك الحاجات، وركزت على استخدام الطريقة الاستقرائية لتطوير المنهج أي البدء من الجزء إلى الكل.

ويحتوي نموذج هيلدا تابا Hilda Taba's Model على خمس خطوات رئيسة لتحقيق تطوير المنهج الدراسي وهي:

١-إنتاج الوحدات الدراسية حسب مستوى الصف الدراسي والمادة العلمية: وهذا يتطلب اتباع ثماني خطوات فرعية عند تطوير المنهج تتمثل في تحديد الحاجات ونواحي السلوك المراد تغييرها (تشخيص الحاجات)، وصياغة الأهداف، واختيار المحتوى، وتنظيم المحتوى، واختيار الخبرات التعليمية، وتنظيم الخبرات التعليمية، وتحديد ما يمكن تقويمه وكيفية تقويمه، والتأكد من التوازن والتتابع.

٢-اختيار الوحدات الدراسية.

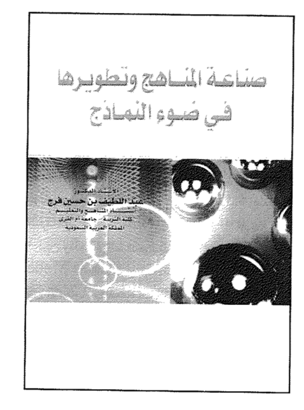
٣- تعديل ودمج الوحدات الدراسية.

٤- تطوير ودمج الوحدات الدراسية.

٥- تنفيذ الوحدات الدراسية.

ويؤخذ على نموذج هيلدا تابا أنه نموذج خطي العلاقة بين عناصره. كما أنه نموذج تخطيط يخدم المستوى العام للتخطيط لا المستوى التدريسي، ولذلك لم يتناول عمليات التنفيذ وعمليات التغذية الراجعة بين مختلف العناصر.

ويقدم المؤلف تطبيقات على نموذج هيلدا تابا، وهي: برنامج التربية الإسلامية لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية باستخدام نموذج هيلدا تابا، وبرنامج الموهوبين في المرحلة الثانوية باستخدام




نموذج هيلدا تابا. وتطبيق نموذج هيلدا تابا في استخدام الوسائل التعليمية.

**الفصل الرابع: نموذج ويلر**

نموذج ويلر Wheeler's Model هو أحد النماذج الشائعة والمستخدمة في بناء المناهج المدرسية وهو يتسم بالمرونة والاستمرار، حيث لا يقف عند التقويم، بل يتصل مرة أخرى بالأهداف والغايات ثم يتم الاتصال ببقية العناصر. وبهذا لم يصبح للمنهج وفق هذا النموذج بداية ونهاية. وهذا يعني أن ويلر قد حاول التغلب على الأخطاء التي وقع فيها تايلور، حيث جعل تايلور التقويم آخر مرحلة في نموذجه. وهذا النموذج يتميز بما يلي:

- أن العملية التعليمية مستمرة دائرية مرتبطة عناصرها بعضها ببعض.
- أن المحتوى ينتقى ويختار في ضوء الأهداف.
- أن هناك اتساقًا وتكاملًا بين كل من المحتوى والخبرات التعليمية.
- أن التقويم لا يعتبر نهائيًا، بل إنه يتصل بالأهداف والغايات وبقية العناصر الأخرى.

ويأتي نموذج ويلر في خمس خطوات مرتبطة في شكل دائري، وهي كما يلي:

١- تحديد الغايات والأهداف العامة والأهداف الخاصة. فالغايات هي أهداف بعيدة المدى، ويندرج تحت هذه الغايات أهداف المجتمع الموضوعة في ضوء المبادئ التي ترتكز عليها الفلسفة السائدة في المجتمع. أما الأهداف العامة والأغراض فهي أقل عمومية من الغايات وأقصر منها مدى. ويندرج تحت الأهداف العامة أهداف التربية وأهداف المرحلة التعليمية.

وأخيرًا فالأهداف الخاصة أو الأهداف السلوكية هي عبارة عن السلوك المتوقع حدوثه من التعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين، ويصنف تحت هذا المسمى أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدراسية.

٢- اختيار الخبرات التعليمية. وهي تعني الأنشطة اللاصفية المعنية والمختارة على أساس تحديد الغايات والأهداف العامة والأهداف الخاصة.

٣- اختيار المحتوى ويقصد به اختيار الخبرات التعليمية غير المباشرة المراد إكسابها للمتعلم.

٤- تنظيم وتكامل الخبرات التعليمية والمحتوى. وهذا يعني التنسيق والترتيب والتكامل بين الخبرات التعليمية المباشرة مع الخبرات غير المباشرة.

٥- اختيار وتطوير أنشطة ووسائل التقويم. وهذا يأتي في نهاية عملية بناء المنهج ليأتي بعد ذلك التنفيذ.

فالتقويم لا يعتبر نهاية المطاف، بل لابد أن يتصل مرة أخرى بالأهداف وبقية العناصر في حركة مستمرة دائرية.

**الفصل الخامس: نموذج كير**

ينظر كير إلى المنهج من خلال نموذجه على أنه بناء متكامل تتداخل عناصره ويؤثر بعضها في بعض. وبهذا فتطوير أحد عناصر المنهج يحتم تطوير العناصر الأخرى. ويتكون نموذج جون كير John Kerr's Model من أربعة عناصر رئيسة هي: الأهداف، والمحتوى، والخبرات التعليمية، والتقويم.

وقد حدد كير الأهداف التعليمية، ومصادر اشتقاقها وهي: طبيعة المجتمع، وطبيعة التلاميذ، والمجالات الرئيسة. كما صنف الأهداف التعليمية حسب تصنيف بلوم إلى الأهداف المعرفية، والأهداف النفس حركية، والأهداف الوجدانية. ثم اختبر ونظم المجالات الدراسية بناء على المفاهيم والمبادئ. كما حدد كير معايير تنظيم المعلومات المقدمة في المنهج على أساس: الاستمرار، والتتابع، والتكامل.

وقد اهتم كير بالخبرات التعليمية والتربوية والعوامل التي تؤثر فيها، مثل: طرق التدريس، ومحتوى الدرس، واستعدادات الطلاب، والفروق الفردية، وعلاقة المدرس بالتلاميذ والمجتمع المدرسي والفرص الاجتماعية. كما حدد وسائل التقويم في المنهج من خلال الاختبارات والمقابلات والتقدير. واهتم بالتغذية الراجعة لكل عنصر من عناصر النموذج.

وكتطبيقات لنموذج كير لتطوير المناهج يقدم المؤلف تطبيقين منها: منهج إدارة اقتصاديات البيت بالمرحلة الثانوية للبنين في المملكة العربية السعودية، ومنهج التربية المهنية بالمرحلة المتوسطة للبنين في المملكة العربية السعودية.

**الفصل السادس: نموذج هاموند**

بالنظر لما لعملية التقويم التربوي من أهمية بالغة تتمثل في القرارات التي تتخذ في ضوء نتائجها بخصوص برنامج أو ظاهرة تربوية، وضع العديد من المهتمين بالتقويم التربوي نماذج لتنفيذ العمليات المتتابعة والمترابطة التي تؤلف بمجموعها العملية الكبيرة- عملية التقويم التربوي.

ويؤكد نموذج دارلينغ هاموند Hammond Darling التقويمي معرفة مدى فاعلية البرنامج التربوي في تحقيق الأهداف الموضوعة، وهو بذلك يتفق مع نموذج تايلور لتقويم السلوك. ويتضمن نموذج هاموند Hammond's Model عددًا من الخطوات والإجراءات المتتالية التي ينبغي اتباعها لإنجاز عملية التقويم. ولمعرفة مدى تحقيق البرنامج لأهدافه. وهذه الخطوات هي:

- تحديد الجوانب التي يراد تقويمها.
- تحديد المتغيرات ذات العلاقة بهذه الجوانب.
- تحديد الأهداف بصيغة إجرائية.
- تقويم السلوك الذي تحدده الأهداف الإجرائية.
- تحليل النتائج لمعرفة مدى تحقيق كل هدف إجرائي.

ويؤخذ على نموذج هاموند انه لم يتناول تقويم المنهج تقويمًا شاملا، بل اقتصر على النتاجات التعليمية متمثلة في درجة بلوغ التلاميذ للاهداف. كما انه لم يشر إلى مشاركة المعلمين والإداريين والطلاب في عملية تقويم المنهج وهو ما يعتبر شرطًا من شروط التقويم الجيد.

وكتطبيق لنموذج هاموند في مجال تطوير المناهج الدراسية يقدم المؤلف تطبيقًا لتقويم منهج اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

**الفصل السابع: نموذج ستيك**

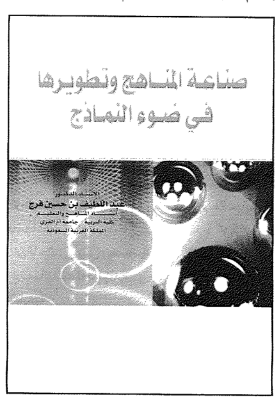
وهو نموذج يهتم أيضًا بعملية التقويم التربوي فيما يتعلق بالمنهج تحديدًا. ويكلف القائم بتقويم المنهج، مجموعة من الملاحظين للتقويم بملاحظة المنهج موضوع التقويم وكتابة ما توصلوا إليه من معلومات، وكذلك تنظيم هذه المعلومات وعرضها بشكل يساعد على تقرير أن هذه المعلومات ستكون ذات فائدة للمتأثرين بالبرنامج.

إن وظيفة القائم بالتقويم في نموذج ستيك Stake's Model ليست نقدًا للبرنامج والمتأثرين به على الاستجابة للمعلومات التي جمعها وأعدها وقدمها لهم. إن وجهة نظر ستيك تلغي قيمة مقوم البرنامج كإنسان مهني كفء ومؤهل لإصدار الحكم وتوجيه النقد.

ونموذج ستيك لجمع المعلومات يتضمن ثلاثة مجالات لهذه المعلومات؛ وهي:

١- المدخلات: وتعني أية ظروف قبل عملية التعليم والتعلم وذات علاقة بالنتاجات.

٢- العمليات: وهي التفاعلات بين التلاميذ والمعلم، وبين التلاميذ أنفسهم، وبين التلاميذ والآباء



والمرشدين، وهكذا.

٣- النتاجات: وهي قدرات التلاميذ وتحصيلهم واتجاهاتهم وتطلعاتهم الناتجة عن الخبرة التربوية.

ووفقًا لنموذج ستيك، فإن أي نوع من المعلومات يمكن مقارنة درجة توافقها ضمن المجالات الثلاثة (المدخلات، العمليات، النتاجات) ما بين المقصود والملاحظ. أما العلاقة بين المدخلات والعمليات والنتاجات سواء أكانت مقصودة أم ملحوظة فهي علاقة تتابع. أي أنه لابد من وجود الارتباط بين هذه المجالات. فالحالة في المدخلات المقصودة، والعمليات المقصودة، والنتاجات المقصودة تتابع منطقيًا، أي لابد أن ترتبط معًا ارتباطًا منطقيًا. أما في حالة المدخلات والعمليات والنتاجات الملحوظة فإن العلاقة تكون علاقة تتابع تجريبي، أي تحكم بالواقع ومن خلال ما يظهره تطبيق المنهج في الواقع.

ويمتاز نموذج ستيك لتقويم المناهج بأن المقوم يعتمد كثيرًا على الوصف والتقارير التي يقدمها أشخاص عديدون من ذوي العلاقة بالمنهج مما يزيد الثقة بالنتائج التي توصل إليها. كما أن المقوم لا يكتفي بكمية المعلومات، بل يصفها كيفيًا، لأن المعلومات تخضع لعملية تحليل دقيقة بغية تحديد درجة ملاءمة أو صلاحية المنهج.

**الفصل الثامن: نموذج أوليفا**

ينبني نموذج أوليفا للمنهج Olivs's Model على ثلاثة معايير رئيسة هي: أن يكون المنهج بسيطًا من حيث عناصره وخطواته، وأن يكون شاملاً، وأن يتبع أسلوب النظم.

وقد قدم أوليفا نموذجه على هيئة شكل تخطيطي، مكون من اثني عشر مكونًا، يبدأ مخطط المنهج من مصادر المنهج وينتهي بالتقويم. ومكوناته كلها مرقمة بالأرقام الرومانية من العدد واحد إلى اثني عشر. وقد استخدم أوليفا المربعات والدوائر كأشكال للتمييز بين المراحل المختلفة، وتمثل المربعات مراحل التخطيط، أما الدوائر فتمثل مراحل الإجراءات.

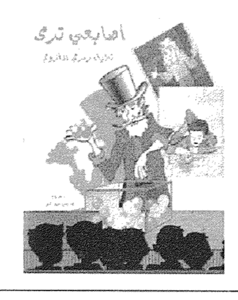
ووفق نموذج أوليفا فإن المكونات من الأول إلى التاسع هي مرحلة التخطيط، بينما المكونات من العاشر إلى الثاني عشر هي مرحلة الإجراءات، أما المكون الخامس فهو همزة الوصل بين التخطيط والتنفيذ الفعلي. ويعتبر نموذج أوليفا من النماذج الدائرية التي وضحت عملية التغذية الراجعة. وقد أضاف أوليفا إضافة تحسب له، عندما ميز بين نوعية الحاجات بحسب نوعية المجتمعات، حيث حدد حاجات المجتمع وحاجات المتعلم التي أخضعها لمعايير لم ينتبه لها من سبقوه في تخطيط النماذج. ففي ضوء حاجات وأغراض المجتمع الكبير الكلي تتحدد حاجات وأغراض المجتمع المحلي التي ليست منفصلة عن حاجات وأغراض المجتمع الأم، ولكنها تخدم قيمًا وحاجات المتعلمين داخل هذه المجتمعات الصغيرة.

ويفرق أوليفا بين الغرض والهدف التربويين، فالأغراض عامة يشترك فيها كافة الناس داخل المجتمعات الكبيرة والصغيرة، والأهداف ترتبط عادة بالحاجات الفعلية للمتعلم سواء أكان المتعلم في المجتمع الكبير أو الصغير، ومعنى ذلك أن الأهداف تختلف في صياغتها تلبية للحاجات باختلاف الأفراد وحاجاتهم. وفي نهاية هذا الفصل يقدم المؤلف تطبيقًا لنموذج أوليفا وهو برنامج لإدارة العلاقات العامة المدرسية.

**الفصل التاسع: المشروع الشامل لتطوير مناهج التعليم**

يورد المؤلف ويشرح بإسهاب عددًا من دواعي التطوير الشامل للمناهج الدراسية السعودية، وهي الدواعي الداخلية (المحلية)، والدواعي العالمية (الخارجية)، والدواعي العلمية ونتائج الابحاث التربوية، وحاجة المناهج الحالية إلى التطوير. ثم يستعرض الأهداف العامة لمشروع تطوير المناهج، ذاكرًا مرجعيات التطوير ومراحل المشروع المقترح وأسلوب تنفيذه وأبرز عملياته، كما يقترح اللجان العاملة في المشروع ويختم بميزانية مقترحة لهذا المشروع الشامل لتطوير المناهج؛ وتتكون هذه الميزانية من ١٢ وثيقة منهج، و٢٨٤ كتابًا للطالب، و٦٠ كتابًا للمعلم، و٤ كتب للنشاط، و٦ كتب للتمارين، و٦ مجموعات من البطاقات والملصقات. وفي خاتمة الكتاب يرى المؤلف أن عملية تطوير المنهج والكتاب المدرسي لابد أن تشمل المعنى العملي للمنهج وهو ما يتم تنفيذه على أرض الواقع في المدرسة، وهذا يعني أن تشمل عملية التطوير: طرق التدريس، وطرق القياس والتقويم، والوسائل التعليمية، والأبنية المدرسية، والإدارة المدرسية، بالإضافة إلى تدريب المعلمين والمديرين والمشرفين تدريبًا يتناسب مع أهداف التطوير وغاياته.

**الكتاب: «أصابعي ترى»، مجموعة قصصية للأطفال**
**المؤلف: رمزي الغزوي**
**الناشر: وزارة الثقافة الأردنية، سلسلة كتاب الطفل (١٧)، ٢٠٠٦م**

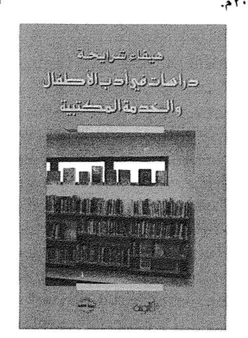



تقدم المجموعة الموجهة للأطفال «أصابعي ترى»، إلى جوار متعة القراءة، قصصًا تساعد الطفل على التفكير العلمي المنظم للإجابة عن الأسئلة التي تواجهه، خصوصًا في المجالات العلمية؛ فضلًا عن إسهامها في تنمية خيال الطفل.

ففي قصة «متى تطفو البيضة؟»، مثلًا، تقوم معلمة العلوم بإحضار دورقين زجاجيين ممتلئين بالماء، وتطلب من الأطفال أن يميزوا الماء المالح من الماء العذب في الدورقين، مختبرة ذكاءهم، فتبدأ محاولات الطلبة بابتداع طرق لمعرفة أي الدورقين فيه الماء المالح وأيهما فيه الماء العذب. وتتمكن «ريم» في النهاية من التمييز بين الدورقين بأن تُسقط بيضة في كل واحد منهما، حيث إن الدورق الذي غرقت فيه البيضة هو الذي يحتوي الماء العذب، أما الذي طفتْ البيضة

---

**الكتاب: دراسات في أدب الأطفال والخدمة المكتبية**
**المؤلف: هيفاء شرايحة**
**الناشر: دار أزمنة للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠٠٥م.**




يضطلع أدب الطفل المكتوب بدور لا يمكن تجاهله في عملية التطور العقلي والعاطفي والاجتماعي للطفل. فالكتاب الذي يتضمن أدبًا موجهًا للأطفال؛ بالإضافة إلى أنه يوفر للطفل متعة القراءة، فإنه يمنحه قدرة على التفكير تساعده على مواجهة مشكلات العصر، وإيجاد الحلول الملائمة لها، كحماية الطبيعة والبيئة والمحافظة على النظافة والتعرف على حقوقه وكيفية المطالبة بها.

ونظرًا للترابط الوثيق بين أدب الأطفال من جهة، والخدمة المكتبية المقدّمة لهم من جهة أخرى، تحاول الكاتبة هيفاء شرايحة في كتابها «دراسات في أدب الأطفال والخدمة المكتبية» إلقاء الضوء على ما تقدمه بطون الكتب للأطفال من فائدة حقيقية، مستندة إلى تحليل عدد من النماذج من أدب الأطفال، وخصوصًا القصة القصيرة، لتأكيد

على سطحه فيحتوي الماء المالح؛ لأن الماء المالح أثقل وأكثر كثافة من الماء العذب.

وفي قصة «انتقام بالعسل»، يحاول ثعلوب الثأر من الدب الذي قطع ذيله بأن يحفر تجويفًا في إحدى الأشجار ويستدرج الدب للدخول في التجويف، وحين ينحشر الدب في التجويف، يقوم ثعلوب بطلاء جسم الدب بالعسل، ثم يستدعي الدبابير التي تبدأ بلسع الدب في كل جزء من جسمه.

زُينت المجموعة بالرسومات الملونة المعبرة عن أجواء القصص (التي بلغ عددها إحدى عشرة قصة)، بطريقة واضحة وبسيطة. وجاءت القصص بلغة فنية تراعي القاموس اللغوي للطفل، ما يمكنه من التواصل والتفاعل معها.

---

الإنجازات المتحققة في هذا المجال، وإن كانت، (كما ترى شرايحة)، لا تزال دون مستوى الطموح، ما يشير إلى الحاجة الماسة لإخضاع كتب الأطفال لعمليات مستمرة من النقد والتقويم تكون مبنيّة على أسس علمية وموضوعية يضعها فريق له خبرة في هذا المجال، أو هيئة متخصصة تعمل على انتقاء المناسب من كتب الأطفال، وتحسين إنتاجها من جوانبها المختلفة.

وقد اعتمد الكتاب في منهجه العام على استقصاء المعلومات من مصادرها، وطرْح الفكرة ومناقشتها بأسلوب يعتمد المنطق ويخاطب العقل. كما يشتمل الكتاب على كثير من النماذج الأدبية المقدّمة للأطفال، ويتناولها بالتحليل والتعليل، بلغة سلسة وصياغة شيقة.

---

**الكتاب: تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية**
**المؤلف: د. جمال الخطيب**
**الناشر: دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان ـ ٢٠٠٥م**

شهدت الفترة الأخيرة إنجازات في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة اعتقد كثيرون من الاختصاصيين أنها غير قابلة للتحقق على أرض الواقع. ولعل أهم تلك الإنجازات هو تطور أساليب تدريس هؤلاء الطلبة استنادًا إلى البحث العلمي، مما شجع على ولادة حركة غير مسبوقة لدمج هؤلاء الطلبة في مدارس التعليم العام بدلًا من فصلهم وعزلهم في مدارس ومراكز خاصة بهم.

وفي كل الأحوال، فإن للدمج الناجح شروطًا وخصائص ينبغي توفرها، وإلا أصبح مفهومًا غير مبرر وغير قابل للتطبيق. من هنا، يحاول هذا الكتاب توضيح هذه الشروط والخصائص بالتفصيل، وهو يشتمل على تسعة فصول تتناول الدمج من جوانبه المختلفة.

ويشير د. الخطيب إلى أن التجربة أثبتت أن دمج الأطفال والشباب ذوي الحاجات الخاصة يتحقق أفضل ما يتحقق في مدارس جامعة توفر خدماتها لأطفال المجتمع المحلي الذي تخدمه كافة. ففي إطار هذا النوع من المدارس يستطيع ذوو الحاجات الخاصة أن يحرزوا أكبر قدر ممكن من التقدم التعليمي والاندماج الاجتماعي.

وبهدف تحقيق الفائدة المرجوة منه، اشتمل الكتاب على كثير من الرسوم التوضيحية، والصور الفوتوغرافية كنماذج على دمج ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العامة، بالإضافة إلى إحالات الباحث إلى كثير من المراجع والمصادر التي تُرشد القارئ للاستزادة.

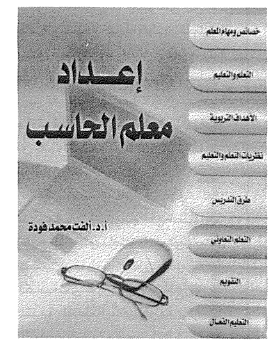



**الكتاب: تنمية إبداع الطلاب**
**المؤلف: سعد بن محسن التركي**
**الناشر: الدار الصولتية ،الرياض.١٤٢٦هـ**

يُعد هذا الكتاب من طلائع الكتب العربية التي اختصت بالإبداع التطبيقي من خلال عرض أكبر كمّ من المهارات العملية التي يمكن تضمينها في المناهج الدراسية أو إفرادها في منهج خاص.

ولتحقيق التدرج المنطقي في تناول موضوع الإبداع فقد قسم المؤلف الكتاب إلى ثلاثة أجزاء مستقلة، هي: التهيئة للإبداع، وإطلاق الإبداع، والحلول الإبداعية. احتوى الجزء الأول منها على تعريف بالإبداع وبيان لصفات المبدعين. فيما احتوى الجزء الثاني على أساليب إطلاق التفكير وتطوير الأشياء والتفاعل مع الآخرين. أما الجزء الثالث فقد احتوى على إرشادات للتعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات ومراجعتها.

---




**الكتاب: إعداد معلم الحاسب**
**المؤلف: ألفت محمد فودة**
**تاريخ الناشر: ١٤٢٧هـ**

فيما يقرب من ست مئة صفحة موزعة على ثمانية أبواب تسعى مؤلفة الكتاب الأكاديمية ألفت محمد فودة إلى استحضار كم وافر من نظريات وأساليب وطرائق التدريس معززة بالنماذج والجداول التوضيحية بغرض تقديم مرجع مقنن يمكن اعتماده في برامج إعداد معلمي الحاسب الآلي.

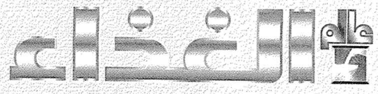
والحقيقة التي سوف يخلص إليها كل من يتصفح الكتاب هي أنه يمكن تعميم محتواه على كافة المجالات الدراسية (إذا استثنينا بعض الأجزاء) مما يعني مناسبة استثماره في كثير من برامج إعداد المعلمين، وضرورة توجيه المؤلفات القادمة في هذا المجال إلى التركيز على جوانب التطبيق والممارسة المتخصصة.

# أطباق.. صحية وشهية

# مجاناً

احصل على كتاب أطباق .. صحية وشهية عند اشتراكك أو تجديد اشتراكك

في مجلة







العرض ساري حتى نفاد الكمية

سارع بالاشتراك للاستفادة من العروض العديدة

الهاتف المجاني: 14 14 14 6 800

الرياض - هاتف ٤١٩٧٣٣٣ تحويلة ٢٥٩ - ٢٦٠ فاكس ٤١٩٧٦٩٦

Raunaa

حلول إعلامية متكاملة

الناشر- روناء للإعلام المتخصص

على المعلمين الاستفادة من إمكاناتها الهائلة

# الإنترنت تعلمك الإنجليزية

د. خالد بن محمد الصغيّر - الرياض

**من هنا كانت البداية**

**عندما أفاق مجال تعليم وتدريس اللغة الإنجليزية في أواخر الثمانينيات من القرن الماضي على وسيلة تعليمية جديدة عرفت فيما بعد بالحاسب الآلي تعالت أصوات الكثير من المختصين في مجال اكتساب اللغة الإنجليزية بتبني هذه الوسيلة التقنية الجديدة نظرًا لما تحتويه من إمكانات هائلة قد تسهم إسهامًا مباشرًا في تسهيل ورفع كفاءة تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية.**

من هنا حاول الكثير من المنادين بذلك - في محاولة منهم لإقناع الآخرين بأهمية هذه الوسيلة التعليمية الوليدة آنذاك - استعراض فوائد استخدامها في مجال تعليم اللغة الإنجليزية، وبخاصة بمحاورها الرئيسة المتمثلة بالمنهج، والمعلم، والطالب، وطرائق التدريس. لذا انحصر اهتمام هذه الفئة من الباحثين والدارسين في هذه الحقبة التاريخية على رصد الفوائد الجمّة التي يمكن أن يقدمها الحاسب الآلي لميدان تعليم اللغات الأجنبية والإنجليزية بصفة خاصة والتي يمكن حصرها في أن الحاسب الآلي يحتوي على مجموعة من المزايا التي يمكن أن تستغل من قبل المتعلم والتي بدورها يتوقع أن تنعكس بصورة إيجابية على عملية تعلم اللغة الإنجليزية مثل احتوائه على وسائط متعددة تقدم من خلال وسيلة واحدة محتوية على النص، والصوت، والصور الثابتة والمتحركة، وإمداد المتعلم بالتغذية الراجعة الفورية، وكذلك صفة التفاعل بين جهاز الحاسوب والمتعلم، والقدرة على التجاوب مع الرغبات الفردية لكل متعلم على حدة، ومنحهم مساحة أكبر من الخصوصية والاستقلالية في التعلم، وتعزيز الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية، وغيرها من الفوائد التي لا يتسع المقام لذكرها جميعًا. ومن هنا يمكن وصف هذه المرحلة بمرحلة التنظير.

**المرحلة الميدانية**

ثم انتقل المنادون بتبني الحاسب الآلي -الذي اتسع مجاله في هذه الحقبة ليأخذ مسمى التقنيات الحديثة متضمنًا إضافة إلى الحاسب الآلي شبكة الإنترنت، والوسائط المتعددة بما في ذلك الأقراص المدمجة، والبرمجيات اللغوية، والبريد الإلكتروني، وساحات الحوار والنقاش -في مجال تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية إلى إجراء الدراسات الميدانية من أجل اختبار مدى صدق هذه الأطروحات النظرية، ومن أجل إثبات التأثير الإيجابي للتقنيات الحديثة في ميدان تعليم وتدريس اللغة الإنجليزية. ولذا قذفت المطابع بالعديد من المقالات، والدراسات الميدانية التي أثبتت بالأدلة القطعية مدى فائدة التقنيات الحديثة في مجال تعليم وتدريس اللغة الإنجليزية. ومن هنا يمكن وصف هذه المرحلة بمرحلة إثبات الفائدة ميدانيًا.

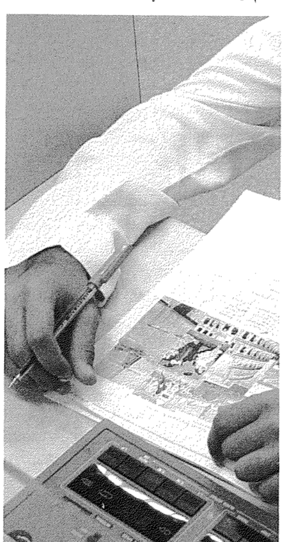
**المرحلة العملية**

واليوم وبعد توافر الطروحات النظرية المتعددة المشارب، والتأكد من صحتها ميدانيًا وجه المنادون

بقوة باستخدام التقنيات الحديثة في مجال تعليم وتدريس اللغة الإنجليزية جهودهم نحو مسار مختلف نوعًا ما تمثل في البحث عن كيفية التوظيف الأمثل لها عند تعليم وتدريس اللغة الإنجليزية. ومن هنا يمكن وصف هذه الحقبة بالحقبة الواقعية والعملية.

وهـذا التسلسل التتابعي والمنطقي هـو ما تفترضه تداعيات الأمور؛ إذ يجب أن يكون هناك طرح نظري، ومن ثم اختبار مدى مصداقيته ميدانيًا، ومن ثم تقديم حلول واقعية عملية لكيفية تطبيق مقتضيات الفكر النظري المُثبت فعاليته ميدانيًا.

وفي هـذه المقالة سنتوقف من حيث انتهى المنـادون باستخدام التقنيات الحديثة في مجال تعليم وتدريس اللغة الإنجليزية متجاوزين بذلك



استعراض فائدته أو فوائده الكثيرة، أو الإشارة إلى العديد من الدراسات والبحوث التي رصدت ميدانيًا الفوائد الإيجابية للتقنيات الحديثة في مجال تعليم وتدريس اللغة الإنجليزية، ومركزين عوضًا عن ذلك على طرح أفكار عملية تتضمن التوظيف الأمثل لتلك للتقنيات الحديثة عند تدرسينا وتعليمنا للغة العالم الأولى، اللغة الإنجليزية.

وقبل استعراض بعض الأفكار يحسن الإشارة إلى أن هـذه المقترحات تتطلب قدرة لغوية، وفي الوقت نفسه معرفة جيدة باستخدام الحاسب الآلي، ومعلومات ثقافية عن أجـزاء متفرقة من العـالم؛ لـذا يحسن بالأستاذ توزيع الطلاب إلى فرق عمل أو مجموعات تتساعد مع بعضها البعض لإنجاز ما هو مطلوب منهم القيام به لسد النقص اللغوي والمعرفي الذي ربما يعانيه بعض الطلاب في هذه المجالات، والطلاب أيضًا بحاجة إلى أن تُهيأ لهم بيئة تعليمية مشجعة، وأن تتاح لهم الفرصة لاستخدام هـذه التقنية للتواصل، والتعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية تامة.

ويجب كذلك أن تقدم للطالب دومًا أنشطة صفية تُحاكي واقعهم المعاش خارج أسوار فصول تعليم اللغة الإنجليزية؛ لأن ذلك يجعلهم يقبلون على أداء المطلوب منهم وهم يعرفون أنهم يؤدونها لهدف واضح ومحدد، ويقومون بالتواصل مع أناس حقيقيين من واقعهم اليومي المعاش. وينبغي لمعلم اللغة الإنجليزية عند استخدام التقنيات الحديثة وعلى رأسها الحاسب أن يضع دومًا نصب عينيه مستوى المتعلم اللغوي، ورغباته، وقدراته.

وكـذلـك يـجـب أن نُـوفـر الـبـنـيـة التـحـتـيـة التكنولوجية من معامل لغوية متخصصة، وأجهزة حاسـوب، والـبرامـج اللـغـويـة، وبـرامـج تفاعلية، وشبكة داخلية سلكية ولا سلكية بنقاط متعددة، وأجهزة عرض في الفصول، وتوفير سرعة مناسبة للاتصال بالإنترنت، وغيرها. وأيضًا يجب أن نوفر فرصًا تدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية تتيح لهم معرفة كيفية التوظيف الأمثل للتعليم الإلكتروني بتقنياته المتعددة في ميدان تعليم اللغة الإنجليزية وذلك من خلال عقد دورات وورش عمل مستمرة عن كيفية استخدام التقنيات الحديثة عند تعليم

اللغة الإنجليزية، وأيضًا لمعرفة بعض البرامج المفيدة مثل Hot Potatoes, Microsoft Word, Power Point, Access, Hyper Studio, HyperCard, and Front page وغيرها من البرمجيات الحاسوبية اللغوية، ويجب ألا يقتصر التركيز في هذه الدورات على الجانب التقني، وإنما أيضًا يجب أن يكون للجانب التعليمي والتربوي نصيبه، إذ يجب التوضيح، والشرح لمعلمي اللغة الإنجليزية كيفية استخدام التقنية مع الأخذ في الحسبان التوصيات التي نادت بها الدراسات التربوية التعليمية في ميدان تعليم اللغة الإنجليزية.

**ويجب كذلك أن تقدم للطالب دومًا أنشطة صفية تُحاكي واقعهم المعاش خارج أسوار فصول تعليم اللغة الإنجليزية؛ لأن ذلك يجعلهم يقبلون على أداء المطلوب منهم وهم يعرفون أنهم يؤدونها لهدف واضح ومحدد، ويقومون بالتواصل مع أناس حقيقيين من واقعهم اليومي المعاش.**

### توصيات عملية لتوظيف التقنيات الحديثة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية

يدور ميدان تعلم اللغة الإنجليزية بخاصة واللغة الأجنبية بعامة حول مهارات رئيسة أربع هي: القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع، وسنحاول أن نستعرض خلال الأسطر التالية مجموعة من الأفكار العملية التي يمكن الأخذ بها عند استخدام أدوات التقنيات الحديثة للحاسب، والشبكة العالمية، والوسائط المتعددة عند تعليم وتدريس اللغة الإنجليزية. وسوف نتناول في البداية ما يمكن أن يقوم به الأستاذ في مجال تعليم أو تدريس مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية، ثم القراءة، وبعد ذلك سنتناول مهارتي المحادثة والاستماع.

#### مهارة الكتابة

يمكن لمعلم اللغة الإنجليزية أن يرفع من مستوى طلابه في مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية من خلال تشجيعهم على كتابة وتبادل رسائل إلكترونية، وطرح آرائهم من خلال غرف الدردشة، ويمكن للمعلم أيضًا أن يشجع تلاميذه على إرسال

قائمة بمواقع بعض الدوريات العلمية التي تهتم بنشر البحوث والدراسات المتعلقة باستخدام التقنية في مجال تعليم اللغات الأجنبية

| م | اسم الدورية | موقعها على الإنترنت |
|---|---|---|
| 1 | CALICO Journal | www.calico.org/p-5-CALICO%20Journal.html |
| 2 | Language Learning and Technology | llt.msu.edu |
| 3 | CALL Electronic Journal | www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline |
| 4 | The IALLT Journal | http://iallt.org/journal/index.php |
| 5 | Computer Assisted Language Learning Journal | www.tandf.co.uk/journals/titles/09588221.asp |
| 7 | System | www.elsevier.com/wps/find/journaldescription.cws_home/335/description#description |

رسائل تهانٍ، ومراسلة بعض الشركات للاستفسار عن بعض منتجاتهم، وتعبئة بعض النماذج، كما يمكنه أن يحثهم على استخدام البريد الإلكتروني ليستفسروا عن المعلومات الخاصة بتعلم اللغة، أو بغرض التفاعل مع كثير من المستخدمين، فمجرد كتابة رسالة باللغة الإنجليزية إلى مستخدم آخر ستزيد من قدرتهم على الكتابة باللغة الإنجليزية. ولتحقيق ذلك يمكن الاستعانة بموقع البي بي سي (BBC) على العنوان التالي: http://www.bbc.co.uk/learning/onlinecourses لمتعلمي اللغة الإنجليزية الذي يتيح الفرصة للمشاركة بمناقشة العديد من القضايا.

ويمكن للأستاذ أيضًا التفكير في مناشط صفية جماعية يقوم بها الطلاب معًا مثل حثهم على القيام مع أقرانهم بمشروعات كتابية أكاديمية صغيرة تتناسب، ومستواهم التعليمي، ومن ثم نشرها على شبكة الإنترنت. وبإمكانه أيضًا أن يطلب من طلابه القيام بكتابة رسالة إلكترونية لزميل آخر، أو أن يبعث رسالة لجميع زملائه من باب المشاركة في النقاش الجماعي في موضوعات يقوم باقتراحها هو أو الطلبة أنفسهم، وبخاصة تلك التي لها علاقة بحياتهم التعليمية أو المعيشية.

ونشاط آخر يمكن القيام به كذلك -بعد ربط الحواسيب التي يستخدمها الطلاب بعضها ببعض

**ومن بين جملة الأفكار العملية التي يمكن للمعلم أن يقوم بها أن يعمد إلى استثمار الإنترنت التي توفر - بخلاف الكتب المدرسية التقليدية - معلومات وأخبار حديثة تمس واقع المتعلم اليومي، وأن يعمل على توجيه الطلبة لقراءة تعليقات، وأخبار عن أحداث يومية من خلال بعض المواقع**

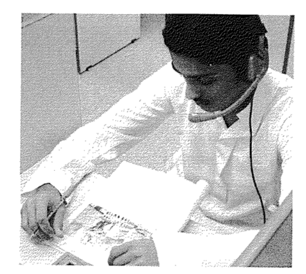
وبالتالي إقامة شبكة داخلية -تمكين الطلاب من عرض مقالاتهم، ومناقشتها أثناء حلقة نقاش في الفصل، وبعد ذلك يقوم الطلاب باختيار أفضل المقالات، ومن ثم نشرها على شبكة الإنترنت وذلك بإرسال المتميز منها إلى موقع المقالات التي يكتبها الطلاب من مختلف أنحاء العالم والمسمى بـ«They Young Voices of the World» على العنوان التالي: http://www1.fukui-med.ac.jp/kuzuryu. وفي الإطار نفسه يمكن أن يشجع الأستاذ تلاميذه على القيام بعمل موقع على شبكة الإنترنت ليقدموا من خلاله معلومات عن بلدهم لأقرانهم في مختلف أنحاء العالم.

وكذلك يمكن الاستفادة مما يمكن تسميته «بالتواصل عن بعد» الذي يؤسس لموقف لغوي واقعي يمكن أن يسهم بالرفع من مستوى متعلمي اللغة الإنجليزية كتابيًا وفي الوقت نفسه يُمكّن الطلبة من الاطلاع على ثقافة الآخرين في أجزاء متفرقة من العالم، ويرفع من مهارات التواصل العالمية - إن صح تسميتها بذلك -لديهم وذلك كله من خلال تشجعهم وحثهم على مراسلة أقرانهم متعلمي اللغة الإنجليزية في أماكن متفرقة في العالم.

وبإمكان الأستاذ أن يطلب منهم القيام مثلاً بكتابة رسالة إلى متعلم للغة الإنجليزية في بلد ما يقوم فيها بالتعريف فيها بنفسه وبلده، وفي رسالة أخرى أو رسائل أخرى لاحقة يتبادل فيها الكتابة حول تجربته والصعوبات التي مر بها عند تعلمه للغة الإنجليزية، وغيرها من المواضع التي يمكن أن يوجه الأستاذ تلاميذه لمناقشتها عند التواصل كتابيًا مع متعلم آخر في جزء ما في عالمنا المترامي الأطراف.

### مهارة القراءة

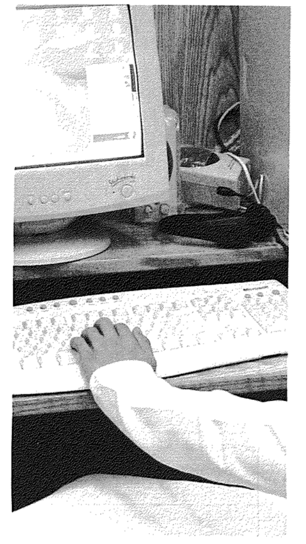
وحتى تتحقق الفائدة القصوى من الأنشطة التقنية القرائية التي ينوي المعلم القيام بها فإن عليه الأخذ في الحسبان جملة من الحقائق النظرية ذات المساس في مجال تعلم مهارة القراءة في اللغة الثانية أو الأجنبية. إذ يحسن به أن يدرك أن القراءة في واقع أمرها عبارة عن عملية أطرافها الأساسيون القارئ نفسه، وطبيعة النص المقروء،



وهي عملية تفاعلية بين النص والقارئ. ومحور هذا التفاعل يدور حول الاستراتيجيات القرائية للمتعلم (reading strategies) والسكيما أو الوعاء التنظيمي الذهني للمعرفة (schema). ولذا فعلى المعلم أن يمضي وقتًا من أجل تبصير طلابه بذلك النوع من الاستراتيجيات القرائية الأساسية وتدريبهم عليها، وكذلك عليه أن يضع نصب عينية السكيما بكل أنواعها بما في ذلك «سكيما المحتوى» المتعلقة بثقافة ومعرفة المتعلم عما يدور في فلكه ومحيطه، وكذلك «السكيما الرئيسة» المتعلقة بالتنظيم الداخلي للنص.

بالإمكان الاستعانة بالمواقع المختارة التالية التي تهتم بتعليم اللغة الإنجليزية

| م | اسم وعنوان الموقع | وصف مختصر للموقع | لغة الموقع |
|---|---|---|---|
| 1 | Global English<br>http://www.globalenglish.com | يقوم موقع قلوبل إنجلش بتعليم اللغة الانجليزية بـ١٣ لغة، وهو موجه للأشخاص الذين يودون أن يتعلموا بشكل منفرد، وكذلك للأطفال، ولرجال الأعمال | عدد من اللغات ليست العربية من ضمنها |
| 2 | English Town<br>http://www.englishtown.com | موقع إنجلش تاون لتعلم اللغة الإنجليزية عن بعد بشكل تفاعلي وفق رسوم معينة | عربي/ إنجليزي |
| 3 | BBC<br>www.bbc.co.uk/arabic/arabic_elt/index.shtml | يقدم موقع بي بي سي للقارئ بالعربية برامج تفاعلية لتعلم اللغة الإنجليزية بمستويات مختلفة مصحوبة بتمارين يمكن حلها على الموقع ومعرفة النتيجة مباشرة. كما يوجد في الموقع مواد سمعية يمكن للزائر أو المتعلم الاستماع إليها للتأكد من طرق النطق الصحيحة | عربي |
| 4 | BBC<br>http://www.bbc.co.uk/worldservice//learningenglish | يقدم موقع قناة بي بي سي الخاص بتعليم اللغة الإنجليزية في مجال الأعمال أنشطة متعددة في مجال الاستماع والمحادثة، وكذلك القواعد والمفردات | إنجليزي |
| 5 | English4arab<br>http://www.abu-hamza.com/e4a/index.htm | إنجلش فور أرب موقع عربي متخصص بتعليم قواعد اللغة الإنجليزية للمبتدئين | عربي |
| 6 | CALL-IS Software List<br>/http://oregonstate.edu/dept/eli/softlist | يقدم هذا الموقع قائمة بالبرامج الحاسوبية الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية | إنجليزي |
| 7 | Free-ESL Com<br>http://www.free-esl.com/channels/software/default.asp | يقدم هذا الموقع قائمة بالبرامج الحاسوبية الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية | إنجليزي |
| 8 | Soon Online Magazine<br>www.soon.org.uk/content.htm | سون أون لاين ماقزين موقع متعدد الأغراض يولي اهتمامًا ملحوظًا بالأدب الإنجليزي، وفي الوقت نفسه يقدم معلومات ونصائح تهم معلم ومتعلم اللغة الإنجليزية على حد سواء | إنجليزي |
| 9 | English Learning Fun Site<br>/http://www.elfs.com | إنجلش لرننق فن سايت موقع يركز على التدريب المكثف على تطوير مهارة النطق باللغة الإنجليزية مع تقديم تدريبات في القواعد، والتعابير، والمفردات، والمحادثة، والكتابة | إنجليزي |
| 10 | English Learner. Com<br>/http://www.englishlearner.com | إنجلش لرنير كوم موقع متخصص في تعليم اللغة الإنجليزية عن طريق البريد الإلكتروني بالإضافة إلى العديد من التدريبات والأنشطة في مهارة القراءة، وكذلك المفردات والقواعد | إنجليزي |



وكذلك «السكيما اللغوية» التي تتمحور حول الكلمات والتراكيب اللغوية للجمل والمفردات الواردة في النص القرائي المراد استخدامه.

وإضافة إلى ذلك فعلى المعلم أن يعي المعطيات المتعلقة بنظريتي «من الأسفل للأعلى» (Bottom-up theory) و «من الأعلى للأسفل» (Top-down theory). ومن هنا يجب ألا يكون اهتمامه منصبًا حول محور الكلمة فقط كما تقتضيه الحال في نظرية الأسفل للأعلى، أو التركيز على المعنى العام للنص كما هو الحال في نظرية الأعلى للأسفل. وإنما يجب أن يزاوج في أنشطته بين ما تقتضيه متطلبات كل نظرية أو طريقة.

ومما يجدر بمعلم اللغة الإنجليزية المقدم على استخدام التقنية الحديثة في مجال تعليم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية أن يضع نصب عينيه السعي دومًا لجعل الطالب قادرًا في نهاية المطاف على فهم واستيعاب النص المقروء وليس فقط القيام بمجموعة من الأنشطة والتدريبات القرائية التي لا تتجاوز ملء الفراغات وما شابهها من التدريبات الميكانيكية غير المجدية التي هي ترجمة لمقتضيات طريقة أو نظرية الأسفل للأعلى، والسبب في ذلك يعود إلى أن مهارة القراءة هي عبارة عن معرفة بمجموعة من الأمور التي منها: معرفة

قائمة بأسماء المنظمات العالمية التي تهتم باستخدام التقنية في مجال تعليم اللغات الأجنبية

| م | اسم المنظمة | موقعها على الإنترنت |
|---|---|---|
| | منظمة كاليكو<br>Computer-Assisted Language Instruction (Consortium (CALICO | www.calico.org |
| 2 | منظمة يورو كول<br>EUROCALL | www.eurocall.org |
| 3 4 | منظمة كول التابعة لمنظمة تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بها من لغات أخرى<br>CALL Interest Section of TESOL | www.call-is.org/moodle |
| 5 | المنظمة الدولية لتعليم اللغة بواسطة التقنية الحديثة<br>The International Association for Language Learning (Technology ( IALLT | www.iallt.org |
| 6 | منظمة آسيا والمحيط الهادي لتَعَلّم اللغة بواسطة الحاسب الآلي<br>Asia-Pacific Association for Computer-Assisted (Language Learning (APACALL | www.apacall.org |

الكلمات والمفردات (word recognition)، ومعرفة العلاقة بين أصوات اللغة وحروفها من أجل تكوين ومعرفة الكلمات الجديدة phonemic decoding، ومعرفة الكلمات من خلال التعرف على السمات السمعية البصرية لتلك الكلمات recognizing words through aural or visual characters، والمعرفة النحوية القاعدية (syntactic feature recognition)، وإدراك عناصر الترابط والتداخل بين الجمل والعبارة (intratextual perception)، والمعرفة العامة المسبقة بما يحتويه النص من معلومات (prior knowledge)، والمعرفة أو الإدراك الذهني للقارئ (metacognition).

وهذا الأساس النظري ينبغي أن يكون حاضرًا في ذهن معلم اللغة الإنجليزية الذي سوف يقدم على استخدام عدد من الأنشطة القرائية، مستثمرًا الإمكانات التي توفرها له الأجهزة التقنية التعليمة الحديثة.

ومن بين جملة الأفكار العملية التي يمكن للمعلم أن يقوم بها أن يعمد إلى استثمار الإنترنت التي توفر - بخلاف الكتب المدرسية التقليدية - معلومات وأخبار حديثة تمس واقع المتعلم اليومي، وأن يعمل على توجيه الطلبة لقراءة تعليقات، وأخبار عن أحداث يومية من خلال بعض المواقع مثل موقع CNN NEWS وغيرها من المواقع.

ويمكن للأستاذ إيجاد مجال للقراءة باللغة الإنجليزية لطلابه من خلال خلق قناة تواصل بينه وبين تلاميذه بحيث يقوم بإرسال رسائل تذكيرية بالوجبات، وبعض المعلومات المهمة، وكذلك إعلامهم عن بعض المواقع التي يمكن أن تعينهم على عمل بعض المشروعات الصفية التعليمية والواجبات. وبإمكان المعلم أيضًا الطلب من تلاميذه الاشتراك في بعض القوائم البريدية التي تهتم بتعليم اللغة الإنجليزية حتى يمكنهم قراءة بعض الموضوعات التي تهتم بشأن تعليم اللغة الإنجليزية.

ويمكن توجيه الطلاب لقراءة معلومات حديثة تقدمها شبكة الإنترنت عن الدول وعاداتها وتقاليدها، وكذلك قراءة الصحف والمجلات.

**أما الأنشطة الخاصة بذوي المستويات المتقدمة فيمكن للأستاذ أن يطلب من الطلاب الاستماع إلى تغطية إخبارية لحدث ما تم بثها عن طريق جهتين إخباريتين، ومن ثم الطلب منهم عمل مقارنة بينهما**

من ثم جمع هذه المعلومات وتصنيفها وترتيبها ومناقشتها داخل الصف، أو يمكنه أن يعطيهم قائمة بمجموعة من المواقع تتحدث عن موضوع معين ومن ثم يكلفهم بجمع معلومات عن ذلك الموضوع، وبخاصة المعلومات أو الأفكار الرئيسة والتفاصيل المهمة التي تحتوي عليها تلك المواقع، وبعد ذلك يكون هناك مجال لاستعراضها ومناقشتها داخل الصف.

وهناك مجال القراءة الإلكترونية المتخصصة التي يكمن أن يكلف معلم اللغة الإنجليزية طلابه به مثل قراءة القصص القصيرة، والمقالات، والأشعار وغير ذلك من المجالات الإبداعية والثقافية. ومن بين المواقع التي يمكن أن يستعين بها المعلم موقع المركز الافتراضي لتعليم اللغة Virtual Language Center على العنوان التالي: http://www.edict.com.hk/vlc/comp/readcomp.htm.

وكذلك موقع التدريبات اللغوية القرائية من خلال الإنترنت Online Reading Exercises على العنوان التالي: http://home.earthlink.net/~eslstudent/read/read.html

وكذلك موقع the Comenius English Language Center على العنوان التالي: http://www.comenius.com

وموقع (SparkNotes) على العنوان التالي: /http://www.sparknotes.com

ويمكن للأستاذ أن يرتقي درجة أعلى من

مجرد التوجه وخلق أنشطة صفية قرائية حاسوبية إلى تعزيز القدرة الذهنية التفكيرية، والرفع من المهارات القرائية العالية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من خلال تدريب المتعلمين على رصد المعلومات التي قاموا بقراءتها من خلال شبكة الإنترنت، ومن ثم جمعها، وترتيبها، وإيجاد عناصر روابط فيما بينها، ومن ثم تحليل تلك المعلومات وإعطاء حكم حيال صحتها ودقتها.

**مهارتا المحادثة والاستماع**

وقبل استعراض أنشطة المحادثة، والأنشطة السماعية الحاسوبية ينبغي الإشارة إلى أن هناك نوعين من الأنشطة الحاسوبية ذات العلاقة بهاتين المهارتين اللغويتين الرئيستين: الأنشطة التفاعلية، والأنشطة غير التفاعلية receptive & interactive computerized listening and speaking activities. والنوع الأول - أي الأنشطة التفاعلية -يتوقف التفاعل فيها على وجود أكثر من متعلم يتفاعلون مع بعضهم البعض من خلال أنشطة لغوية. وهذا النوع من الأنشطة التفاعلية يمكن أن تصنف إما على أنها أنشطة مباشرة (synchronous) يتواصل فيها المتعلمون من خلال اتصال أو تواصل مباشر حي فيما بينهم عن طريق الإنترنت، أو أنشطة غير مباشرة (asynchronous) يكون التواصل والتفاعل فيما بين المتعلمين غير مباشر كما هو متمثل في التواصل عن طريق البريد الإلكتروني، والمشاركة في المنتديات الحوارية، وهذان الصنفان من الأنشطة يعتبران أنشطة لغوية متقدمة يغلب عليها أن يكون مستوى المتعلم اللغوي متقدمًا.

أما النوع الثاني من الأنشطة غير التفاعلية فيتمحور حول معلومات مسبقة الإعداد التي تقدم للمتعلم على شكل نصوص نصية (text)، أو صور ثابتة (image or sill picture)، أو مرئية متحركة (video clip) ويتفاعل معها المتعلمون بشكل منفرد، وهي أنشطة لغوية غير متقدمة وهي من ذلك النوع الذي لا يتطلب من المتعلم سوى القيام بتصفح المواقع والانتقال بين الروابط المدرجة داخل هذه المواقع.

**مهارة المحادثة**

يزخر الحاسب الآلي بعامة، وشبكة الإنترنت بخاصة بإمكانات، ووسائل مساعدة كثيرة يمكن استغلالها بصورة مفيدة في تعزيز وتطوير مهارة المحادثة لدى متعلم اللغة الإنجليزية، ومن هذه الوسائل غرف المحادثة التفاعلية، وقاعات الاجتماعات التي تناقش القضايا ذات الشأن في تعلم اللغة الإنجليزية، والتواصل المباشر من خلال البرامج الحوارية المباشرة مثل برنامج الماسنجر (Messenger)، والبال توك (Pal Talk).



وغرف الدردشة الصوتية الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية مثل مركز الدردشة الخاص بتعلم اللغة الإنجليزية في موقع مقهى ديف Dave's ESL Café Chat على الموقع التالي : http://www.eslcafe.com/chat/chatop.cg. ونادي الدردشة للغة الإنجليزية English Club ESL Chat على الموقع التالي: http://learners.englishclub.com/esl-chat/، وكذلك موقع ريل تايم تشات Realtime Chart على الموقع التالي: http://www.language.com/chat/

ويمكن للأستاذ أن يحث طلابه على التواصل معه، ومع أقرانهم بخاصة، ومتعلمي اللغة الإنجليزية في أنحاء العالم.كما يمكن للأستاذ أن يشجع تلاميذه على زيارة مواقع الشركات والمكاتب السياحية، ومحاولة الترتيب للقيام بزيارة ميدانية لها مما يتيح لهم فرصة الحديث مباشرة مع متحدثيها. ومما يمكن أن يقوم به المعلم الطلب من التلاميذ تسجيل أصواتهم إلكترونيًا من خلال قيامهم بتسجيل توقعاتهم حيال محتوى النص الذي سوف يشاهدونه أو يستمعون إليه لاحقًا.

**مهارة الاستماع**

ويمكن كذلك الاستفادة من البرامج الصوتية الحاسوبية، والفيديو، وبرامج الاتصال الحاسوبية مثل Quick Tim, Real On Player, Windows Media Player لتصميم أنشطة سمعية يطلب فيها المعلم من تلاميذه الاستماع إلى البرامج الإخبارية، والاستماع ومشاهدة لقطات مرئية مقطعية حية أو مسجلة، والمحادثة المباشرة، والاستماع إلى بعض البرامج التلفزيونية في القنوات التي تعرض برامجها على شبكة الإنترنت.

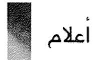
ويمكن القيام بتصميم أنشطة سماعية صفية لغوية يكون منطلقها مستوى المتعلم اللغوي. فذوو المستويات المبتدئة يمكن أن يطلب منهم الاستماع إلى الحروف أو الاستماع إلى نصوص سمعية بسيطة، ومن ثم الطلب من هؤلاء الطلاب الإجابة عن الفكرة الرئيسية العامة التي يدور حولها النص، فمثلاً بعد تمكين الطلاب من الاستماع لمقطع إخباري يتم سؤالهم هل الخبر كان عن قطاع المال والأعمال، أو كان عن القطاع أو القطاعات الحكومية. ويمكن للأستاذ توجيه هذه النوعية من الطلاب ذات المستويات المبتدئة نحو الانتباه والتركيز لمعرفة معلومة محددة ذكرها النص مثل اسم شخصية معروفة.

أما بالنسبة للأنشطة الخاصة بذوي المستويات المتوسطة فيمكن للأستاذ الطلب من الطلاب التركيز من أجل الوصول للإجابة عن معلومات دقيقة يُجيب عنها الطلاب بعد سماعهم للنص، أو أن يطلب منهم اقتراح عنوان لها أو للنص الذي استمعوا إليه من خلال الإنترنت أو من خلال برنامج حاسوبي لغوي.

أما الأنشطة الخاصة بذوي المستويات المتقدمة فيمكن للأستاذ أن يطلب من الطلاب الاستماع إلى تغطية إخبارية لحدث ما تم بثها عن طريق جهتين إخباريتين، ومن ثم الطلب منهم عمل مقارنة بينهما. ويمكنه أيضًا أن يطلب من الطلاب الاستماع إلى نص لغوي عن موضوع ما وبعد ذلك يكلفهم بكتابة صياغة مبسطة لذلك النص الذي استمعوا إليه.

ومن المواقع المفيدة الخاصة بمهارة الاستماع موقع Randall's ESL Cyber Listening Lab على العنوان التالي: www.Esl-lab.com. وهناك العديد من المواقع يجمعها موقع وزارة الخارجية الأمريكية الخاص ببرامج تعليم اللغة الإنجليزية: http://exchangesstate.gov.education/engteaching/eal-res.htm

وهكذا يمكن القول أن جملة هذه الاقتراحات أوضحت أن هناك العديد مما يمكن القيام به من أجل توظيف أمثل لاستخدام التقنية الحديثة في ميدان تعليم اللغة الإنجليزية. وينبغي الإشارة هنا إلى التجدد الدائم في معطيات التقنية الحديثة يفرض مراجعة دائمة لنوعية الأنشطة الصفية وذلك حتى يكون بإمكاننا التجاوب مع جديد التقنية الحديثة الدائم واستثمار تلك الإمكانات بشكل يجعلنا قادرين على تعليم وتدريس الإنجليزية بشكل أكثر كفاءة وفائدة.■



ابن باديس.. المصلح رغم قهر المحتل

# ولكن بابًا واحدًا لن يغلق أبدًا

ربى محمد ديب الدرع - دبي

**«إني أعاهدكم على أن أقضي بياضي على العربية والإسلام كما قضيت سوادي عليهما وإنها لواجبات.. وإنني سأقضي حياتي على الإسلام والقرآن ولغة الإسلام والقرآن وهذا عهدي لكم»..**

**هكذا كان يقول الإمام عبدالحميد ابن باديس، ويضيف في موقف آخر: «قلب صفحات التاريخ العالمي، وانظر في ذلك السجل الأمين هل تجد أمة غلبت على أمرها، ونكبت بالاحتلال، ورزئت في الاستقلال، ثم نالت حريتها منحة من الغاصب، وتنازلاً من المستبد، ومنة من المستعبد؟! اللهم كلا... فما عهدنا الحرية تعطى إنما عهدنا الحرية تؤخذ.. وما عهدنا الاستقلال يُمنح ويوهب، إنما علمنا الاستقلال ينال بالجهاد والاستماتة والتضحية».**

يؤكد الكاتب الفرنسي «مارسي أجريتو» في كتابه «الوطن الجزائري» أن المعرفة كانت منتشرة في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي سنة ١٨٣٠م، وأن العلماء فيها كانوا يتمتعون بقسط وافر من الاحترام داخل المجتمع. وقد لاحظ مؤرخون فرنسيون آخرون أمثال الجنرال «ولسن استرهازي» و«إسماعيل أوربان» أن الجزائريين الذين يكتبون ويقرؤون كانوا في ذلك العهد أكثر عددًا من الفرنسيين بحيث كانت تزيد نسبة المتعلمين في الجزائر على ٥٥٪. استطاع الجنود الفرنسيون الأميون الجهلاء تخفيضها إلى حدود بات معها الشعب الجزائري أقرب ما يكون إلى الأمية الشاملة، في أظلم حقبة زمنية مرت في تاريخه كله.

ولقد تركزت السياسة الاستعمارية منذ البداية على تحقيق أهداف خمسة تكاملت كلها في رسم صورة بشعة بعد مائة عام من احتلال الجزائر، ودعت الإمام محمد البشير الإبراهيمي إلى القول إن ظهور جمعية العلماء المسلمين عام ١٩٣٠م لو تأخر عشرين عامًا لما وجدنا في الجزائر من يسمع صوتها. أهداف خمسة ترمي كلها إلى سلخ أمة عن هويتها: التفقير، والتجهيل، والتنصير، والفرنسة، والتجنيس. وتنفيذًا لتلك الأهداف، استولى الاستعمار بعد شهرين من دخوله الجزائر على الأوقاف والمساجد والمدارس، فاغتصب الأولى، وحول الثانية إلى كنائس، واستبدل بالثالثة مدارس فرنسية الروح واللسان تاركًا هامشًا ضئيلاً للغة العربية التي أصبحت تعامل كلغة أجنبية. ويشير رئيس الحكومة الجزائرية المؤقتة فرحات عباس في هذا المجال إلى التناقض في سياسة الثورة الفرنسية، التي أعدمت الرهبان وأحرقت الكنائس في موطنها، أما في الجزائر فقد حولت المساجد إلى كنائس مستخدمة أموال الأوقاف لتنصير أهلها عنوة، وهي في عملها هذا وذاك تعبث في قرارة نفسها بكلا الدينين!

أما التعليم العربي الحر الذي كان موازيًا للتعليم الرسمي الفرنسي، فقد استهدفته السلطات الاستعمارية بقانون سنة ١٩٠٤م الذي

يحظر فتح أي مدرسة عربية من دون نيل ترخيص من المحافظ الفرنسي (الحاكم العسكري) تحت طائلة الحبس والغرامة. وكان منح هذه الرخصة يخضع لجملة شروط، القصد منها تفريغ هذا النوع من التعليم من روحه ومحتواه، كان منها على سبيل المثال أن يقتصر التعليم في هذه المدرسة على حفظ القرآن دون سواه، وعدم التعرض إلى تفسير الآيات القرآنية، خصوصًا تلك التي تتعلق بالجهاد وتدين الظلم والاستبداد، واستبعاد تاريخ الجزائر والتاريخ العربي الإسلامي وجغرافيتهما من الدراسة، واستبعاد دراسة اللغة العربية وآدابها، ومنع تدريس المواد الرياضية والعلمية.

في هذه الظروف الخانقة من الاستعمار الفرنسي التي تجعل من ابن البلد في وطنه أجنبيًا، وتجعل من المحتل الأجنبي خارج أرضه مواطنًا أصليًا، في هذه الأجواء المكبلة لثقافات أبناء الوطن الحقيقيين، وفي حلكة هذا الليل البهيم الأليل أفصح الفجر عن الفرج، فظهر الإمام ابن باديس وعمل في غفلة من المحتل ومعاونيه، بعدما سادوا على الأرض وملكوا السماء، وتحكموا في الأرزاق والأعناق، ولكنهم لم يستطيعوا أن يكونوا سادة على الأقدار التي خبأت لهم إلى حين ما لم يكن في الحسبان.

لم تكن حركة ابن باديس الإصلاحية في الجزائر بدعًا من الحركات التجددية في العالم الإسلامي، فأنباء التأثر والتأثير فيما بينها واضح في مشارق الأرض ومغاربها، سواء تعلق الأمر بالصحف والمجلات التي كانت تفد على الجزائر مما أصدره الإمامان الأفغاني، ومحمد عبده، ومن بعدهما الشيخ محمد رشيد رضا، أم تعلق بزيارات متبادلة بين المشارقة والمغاربة، نذكر منها زيارة الإمام محمد عبده بداية القرن العشرين إلى الجزائر والتقاءه علماءها، ورحلة ابن باديس إلى الحجاز، حيث قابل رفيق دربه الإمام محمد البشير الإبراهيمي في لقاء تاريخي تعارفا فيها وتدارسا شأن الإصلاح في الجزائر واتفقا على خطة العمل التي ستقلب الطاولة على الغزاة الفرنسيين.



**كراريس البشير**

ولد عبدالحميد بن محمد المصطفى بن مكي بن باديس في غرة ربيع الثاني سنة ١٣٠٨هـ، بمدينة قسنطينة، كبرى المدائن في شرق الجزائر، من أسرة معروفة بالعلم والفضل وسعة الجاه، ويتصل نسبه بالمعز بن باديس الصنهاجي مؤسس دولة صنهاجة التي خلفت دولة الأغالبة في القيروان، وكان عبدالحميد الابن البكر لوالديه، فعنيا بتربيته وتثقيفه على يد أفاضل المربين، فحفظ القرآن الكريم وهو في الثالثة عشرة من عمره، ولفت أنظار مؤدبيه، وخاصة الشيخ محمد المداسي الذي طلب إليه أن يؤم المصلين في صلاة التراويح خلال شهر رمضان في الجامع الكبير

بقسنطينة.

وكان أبرز أساتذته في هذا الدور الشيخ حمدان الونيسي الذي تلقى على يديه العربية وعلوم الشريعة بجامع سيدي محمد النجار.

وفي عام ١٣٢٢هـ ارتحل ابن باديس إلى تونس والتحق بجامع الزيتونة، وكان من أبرز شيوخه في «الزيتونة»: محمد النخلي، ومحمد الطاهر عاشور، وبعد عامين من الدراسة كلف بالتدريس في «الزيتونة» فكان مع طلبة العلم يقوم بالتدريس على حسب العادة فيها، حتى نال شهادة التطويع (العالمية) من هناك.

وكان الشيخ البشير صفر من أهم من تأثر به ابن باديس، فالشيخ البشير يعتبر من أبرز علماء تونس ومن القلائل الذين جمعوا بين التعليم العربي الإسلامي والتعليم الغربي مع إتقانه لعدة لغات حية، ويقول عنه ابن باديس: «إن كراريس البشير هي التي كان لها الفضل في اطلاعي على تاريخ أمتي وقومي، والتي زرعت في صدري هذه الروح التي انتهت بي اليوم لأن أكون جنديًا من جنود الجزائر.

كما تأثر ابن باديس بالأستاذ الشيخ محمد رشيد رضا في جوانب من منهجه، خاصة استقلاليته في التفكير، وأسلوبه في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وبُعده عن الوظائف.

ومن الأحداث التي أثرت في توجهه ومستقبل عمله التقاؤه بالشيخ أحمد الهندي بالمدينة المنورة، وكان ابن باديس قد عزم على الاستقرار بها، فنصحه الشيخ أحمد الهندي بالعودة إلى الجزائر وخدمة الإسلام والعربية فيها بقدر الجهد، فحقق الله أمنية ذلك الشيخ بعودة ابن باديس وتفانيه في خدمة الدين واللغة.

من الأحداث التي أثرت في توجهه ومستقبل عمله التقاؤه بالشيخ أحمد الهندي بالمدينة المنورة، وكان ابن باديس قد عزم على الاستقرار بها، فنصحه الشيخ أحمد الهندي بالعودة الى الجزائر وخدمة الإسلام والعربية فيها بقدر الجهد، فحقق الله أمنية ذلك الشيخ بعودة ابن باديس وتفانيه في خدمة الدين واللغة

### نفايات الثقافة

يعد المنهج الذي رسمه الإمام ابن باديس لنفسه العامل الثاني إلى جانب تأثره بمشايخه وأساتذته في الإصلاح، فالمتتبع لحياة الشيخ عبدالحميد والدارس لفكره وأعماله الإصلاحية يجد أن شيخنا قد اختار لنفسه طريقًا في العلم والإصلاح والتربية والتعليم، يقوم أساسًا على كتاب الله عزوجل، ويقول في هذا الصدد: «وليكن دليلنا في ذلك وإمامنا كتاب ربنا وسنة نبينا وسيرة صالح سلفنا ففي ذلك كله ما يعرفنا بالحق ويبصرنا في العلم ويفهمنا في الدين ويهدينا إلى الأخذ بأسباب القوة والعزة والسيادة العادلة في الدنيا ونيل السعادة الكبرى في الآخرة». ويقول كذلك: «لا نجاة لنا إلا بالرجوع إلى القرآن وعلمه وهديه وبناء العقائد والأحكام والآداب. وهذان القولان وغيرهما يحددان الأساس الذي بني عليه الإمام عبدالحميد كل أعماله الإصلاحية. إنه انقرآن الكريم منبع العلوم كلها.

يقول الأستاذ حسن سلوداي:«كان تفكيره منصبًا على أن يجعل من التفسير مبدأ انطلاقة لنهوض الأمة الجزائرية وأساس هديه في الدراسات العلمية والإصلاح الديني والتربوي، إيمانًا منه بأنه لا فلاح للمسلمين إلا بالرجوع إلى هدي القرآن والاستقامة على طريقته». ويضيف:«إن ابن باديس بصنيعه هذا يكون من المجددين القلائل الذين انتهجوا النهج السلفي الصحيح لإقامة أي عمل ولتحقيق أي مشروع رسالي، وبعبارة أخرى فإن ابن باديس من القلائل

الذين أصلوا العمل التربوي والإصلاحي وخلصوه من الخرافة والشعوذة والبدع وأيضًا خلصوه من نفايات الثقافة الغربية».

ويقول الأستاذ سلوداي - وهو يبين المنشأ الرئيس الذي انبثقت منه محاولات التجديد والإصلاح عند محمد عبده وابن باديس:«التجديد الحقيقي هو الذي ينطلق من الإسلام وبالإسلام وهذا ما دعا إليه ابن باديس وطبقه في كل محاولاته التجديدية، إذ يلتمس كل باحث أنه ينطلق دائمًا من نقطة إسلامية بحتة لا تخرج عن قيم الإسلام ومعتقداته». ويظهر اهتمام ابن باديس بالقرآن الكريم (كأساس يبني عليه أي عمل) من خلال واقعه، فلقد أخذت علوم القران منه تعلمًا وتعليمًا كل حياته، وتكفي الإشارة إلى أنه استمر في تفسير القرآن ربع قرن من الزمان بمدينة قسنطينة (١٩١٣-١٩٣٨م). إن هذا الاهتمام المنقطع النظير من الشيخ عبدالحميد بالقرآن وتفسيره هو الذي جعله يقتنع بأن القرآن الكريم هو طريق كل حل وهو الأساس الذي يبنى عليه أي عمل إصلاحي. فهو يقول:«القرآن الذي كون رجال السلف لا يكثر عليه أن يكون رجالًا في الخلف لو أحسن فهمه وتدبره وحملت الأنفس على منهاجه»، ولا نغفل أيضًا اطلاعه الواسع على شتى العلوم كالعلوم النفسية والكونية وعلم الاجتماع والتاريخ زيادة على تمكنه من العلوم الشرعية.

### ساعة اليقظة

امتاز ابن باديس بالبيان الناصع والذكاء المشرق والقريحة الوقادة والبصيرة النافذة، ويصفه محرر الشؤون الثقافية في صحيفة Le Petit Matin الفرنسية الصادرة في تونس (مبينًا قدرته الخطابية) حيث يقول:«الشيخ عبدالحميد بن باديس يمثل -حقًا- الزعيم الخطيب، فهو قد ملك مقاليد الكلام وبصوته الناري يستفز الجماهير فيثير الحروب أو ينزل في القلوب سكينة السلام». ولم تنقطع نداءات ابن باديس لجمع الطاقات وتوحيد الصفوف وتكاتف الجهود معتمدًا في ذلك على كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم اللذين هما الأساس لكل نهضة تتطلع لها الأمة. وفي هذا يقول:«إنما ينهض المسلمون بمقتضيات إيمانهم بالله ورسوله إذا كانت لهم قوة، وإنما تكون لهم قوة إذا كانت لهم جماعة منظمة تفكر وتدبر وتشاور وتتآزر وتنهض لجلب المصلحة، ولدفع المضرة متساندة في العمل فكرة وعزيمة»، فانسابت أشعة الفجر الجديد من تلك النداءات المباركة فأيقظت الأصوات بعد سكوتها، وحركت الهمم بعد سكونها. ويصف لنا الأستاذ مالك بن نبي - رحمه الله- تلك اليقظة:«لقد بدأت معجزة البعث تتدفق من كلمات ابن باديس فكانت ساعة اليقظة، وبدأ الشعب الجزائري المخدر يتحرك، ويالها من يقظة جميلة مباركة».

وكان ابن باديس حليمًا متسامحًا في سبيل دعوته، ومما يروى عن ذلك أن إحدى الجماعات المنحرفة التي ضاقت ذرعًا بمواقف ابن باديس أوعزت (بتنسيق مع سلطات الاحتلال) إلى نفر من أتباعها باغتيال الشيخ عبدالحميد ظنًا منها أن في اغتياله قضاء على دعوته، غير أن الغادر الذي هم بهذه الجريمة لم يفلح في تنفيذها، ووقع في قبضة أعوان الشيخ، وكانوا قادرين على الفتك به إلا أن أخلاق الإمام العالية جعلته يعفو، وينهي

**بهذه النظرة الصائبة للوقت نجح ابن باديس في استغلاله أحسن استغلال فكان يلقي من الدروس في اليوم الواحد ما يعجز عنه غيره.. يبدأ دروسه بعد صلاة الفجر ويظل طيلة نهاره يعلم طلبته الدين وعلوم العربية ولا يقطع دروسه إلا لصلاة الظهر ولتناول الغداء ثم يستمر إلى ما بعد العشاء!**



أصحابه عن الفتك به متمثلًا قول النبي صلى الله عليه وسلم:«رب اغفر لقومي فإنهم لا يعلمون».

### كنز الإنسان

لئن كان الشيخ ابن باديس في كثير من مواقفه لينًا من غير ضعف فهو في الحق صارم، وحين تخور العزائم فهو شجاع شجاعة من لا يخاف في الله لومة لائم، ولا غطرسة ظالم متجبر، وقد تجسد ذلك في مواقف عدة منها: موقفه مع وزير الحربية الفرنسي «دلادييه» أثناء ذهاب وفد المؤتمر الإسلامي إلى باريس في ١٨ يوليو ١٩٣٦م، حيث هدد الوزير الفرنسي الوفد الجزائري وذكرهم بقوة فرنسا وبمدافعها بعيدة المدى قائلًا:«إن لدى فرنسا مدافع طويلة» ، فرد عليه ابن باديس:«إن لدينا مدافع أطول، فتساءل «دلادييه» عن أمر هذه المدافع. فأجابه ابن باديس:«إنها مدافع الله».

ومع ذلك كان ابن باديس إذا أخطأ اعترف بخطئه وعاد عنه، إذ سئل مرة عن مسألة فقهية فأفتى فيها بغير المشهور، ولما تبين له الصواب رجع إليه ونبه على ذلك الخطأ وأورد الصواب في مجلة «الشهاب» وقد كان يكفيه أن يوضح تلك المسألة للسائل فحسب، لكنه علل صنيعه قائلًا:«أردت أن تكون لكم درسًا في الرجوع إلى الحق».

وكان رحمه الله مدركًا قيمة الوقت وضرورة استغلاله والاستفاد من لحظاته، وتظهر نظرته واضحة في تفسيره لقوله تعالى:«أقم الصلاة لدلوك الشمس إلى غسق الليل وقرآن الفجر إن قرآن الفجر كان مشهودًا» الإسراء آية ٧٨، فيقول:«في ربط الصلاة بالأوقات تعليم لنا لنربط أمورنا بالأوقات ونجعل لكل عمل وقته، وبذلك ينضبط للإنسان أمر حياته وتطرد أعماله ويسهل عليه القيام بالكثير منها، أما إذا ترك أعماله مهملة غير مرتبطة بوقت فإنه لابد أن يضطرب عليه أمره ويشوش باله، ولا يأتي إلا بالعمل القليل ويحرم لذة العمل وإذا حرم لذة العمل أصابه الكسل والضجر فقل سعيه، وكان ما يأتي به من عمله على قلته وتشوشه بعيدًا عن أي إتقان».

ومن أقواله أيضًا:«عمر الإنسان أنفس كنز يملكه ولحظاته محسوبة عليه وكل لحظة تمر معمورة بعمل مفيد فقد أخذ حظه منها، وكل لحظة تمر فارغة فقد غبن حظه منها وخسرها، فالرشيد هو من أحسن استعمال ذلك الكنز الثمين فعمر وقته بالأعمال، والسفيه من أساء التصرف فيه فأخلى وقته من العمل».

بهذه النظرة الصائبة للوقت نجح ابن باديس في استغلاله أحسن استغلال فكان يلقي من الدروس في اليوم الواحد ما يعجز عنه غيره.. يبدأ دروسه بعد صلاة الفجر ويظل طيلة نهاره يعلم طلبته الدين وعلوم العربية ولا يقطع دروسه إلا لصلاة الظهر ولتناول الغداء ثم يستمر إلى ما بعد العشاء!

وكان رحمه الله مع أخذه بكل ما يستطيع من الأسباب في تأديه رسالته يلتجئ إلى الله بثقة لا توهب إلا لأولي العزم من الرجال، ففي إحدى ساعات الشدة والعسرة قال لأحد طلبته:«يا بني! إن جميع الأبواب يمكن أن تغلق أمامنا ولكن بابًا واحدًا لن يغلق أبدًا، هو باب السماء». ■

- لا للاعتقال.. نعم للصدارة

- إذا أردنا التقويم المستمر
فعلينا القيام بمتطلباته

- دمعة على طلل

- لو كان الأمر بأيدينا





### عبدالرحمن الأنصاري موضحًا ومعقبًا على «أنا والفشل»:

# لم أفشل في دراستي للشريعة بل في حرماني مما كان ينبغي أن أستحقه بدراستي لها

الإخوة الزملاء الأعزاء في (المعرفة) الفرعاء الغراء...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

أستميحكم العذر في أن أنقل إليكم شيئًا غريبًا وعجيبًا لاحظته من ردود الفعل على موضوع (أنا والفشل) الذي كتبته استجابة لرغباتكم الغريبة في هتك ستر ضحاياكم الذين يقعون في حبال رغبتكم تلك فيستجيبون لها، فيفضحون أنفسهم بأنفسهم وبأقلامهم، وتتلذذون أنتم وقراؤكم بالتسلية على قراءة مآسيهم. فسبحان خالق من كانت تلك هوايته، خالق هواة المصارعة الحرة، وهواة جمع الطوابع والزوجات..!

فقد كانت ردود الفعل على ذلك المقال ممن أعرف وممن لا أعرف فوق ما كنت أتصور وأكثر مما كنت أقدر.. ولا أجد تفسيرًا لذلك سوى: تلذذ الناس واستمتاعهم بمآسي ونقائص الآخرين، ولعل علمكم بتلك الخصيصة في بني البشر، هو ما دعاكم إلى استحداث ذلك الباب الغريب في مجلتكم فجعلتموه (أنا والفشل) ولم تجعلوه (أنا والنجاح) مثلًا..!

وعلى كل الأحوال: فإن من أطرف ردود الفعل تلك، كانت من رئيس تحرير واحدة من صحفنا اليومية، اتصل بي بعد قراءته للموضوع مبديًا أسفه وشعوره بالتقصير والأسف على ذلك التجاهل الذي واجه قلمي من زملاء الأمس، عقب توقف عمودي (من الجعبة) في جريدة «المدينة» وأبلغني أن صفحات جريدته مشرعة لي لأكتب فيها ما أشاء وبالمكافأة المجزية. وقد شكرته على تلك الأريحية، وأبلغته أن عرضه جاء متأخرًا وفي الوقت الضائع، فأنا قد قررت الانسحاب والاعتزال طواعية تاركًا للناس دنياهم، وصحفهم ومجلاتهم لأنظر هل تزيد المواقف الجائرة تجاهي من عمر أحد، أو من حظ من الحظوظ التي لم يكتبها الله لواحد منهم أم لا..؟ ولكم بعد ذلك إن شئتم أن تضيفوا هذا الفصل إلى فصول



مسيرتي مع الفشل التي كشفتم عني بنشرها سترًا كان مزويًا عن الكثيرين.

أختم بملاحظتين أولاهما: تتعلق بدعوتكم لتغيير حجم الحرف (البنط) الذي تطبع به المجلة، وإن أبيتم ذلك فأنتم ملزمون بأن ترفقوا مع كل عدد من اعدادها (مكروسكوبًا) يمكن القراء من رؤية أسطر المجلة..!

أما الملاحظة الأخرى: فقد جاء عنوان جانبي فيما نشرتموه لي مع الفشل يقول نصًا:(من مظاهر الفشل عندي: أن دراستي المنهجية وغير المنهجية، كانت كلها في علوم الدين واللغة!) وذلك بتر للجملة عن بقية سياقها وتمام الجملة:(... ومع ذلك ترى الفشل عيانًا بيانًا حين تجدني أعمل في إدارة او جهاز له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بجائزة نايف للسنة النبوية بطيبة الطيبة، فيدعى لها من يُدعون لحضورها، إلا ذلك الشخص الذي يعمل في الجهاز نفسه وفي صدره نسخة نادرة من موطأ الإمام مالك بن أنس برواية الإمام القعنبي!) انتهت الجملة. وبتأملها ترون أن مظهر الفشل عندي فيما يخصها ليس في دراستي للشريعة، بل في حرماني مما كان ينبغي أن أستحقه بدراستي للشريعة، مع تمكين ذلك الأمر من الكثيرين ممن لا علاقة لهم بدراسة الشريعة! ■

تعقيبًا على الدرعان

# لا للاعتقال.. نعم للصدارة

محمد عباس محمد عرابي - الطائف

تحية شكر وتقدير وامتنان أتقدم بها عبر منبر السبورة المعرفي للإخوة مشرفي ومحرري وكتاب وقراء المعرفة باسم الرابطة التي تربطنا جميعًا تحت مظلة مجلتنا المحبوبة ألا وهي رابطة حب المعرفة.

ويسرني أن أشكر الأخ قارئ المعرفة الأستاذ عبدالسلام الدرعان لحرصه على أن تتبوأ المعرفة (وهي كذلك) المكان اللائق بها وهو صدارة وسائل الإعلام المطبوعة في مجال التثقيف والتربية لتقود الحركة التربوية في عالمنا العربي تثقيفًا وتوعية.

وباسمي، وباسم محبي المعرفة في كل بقاع المعمورة أقول: لا، لا لاعتقال المعرفة ونعم لصدارتها. وإنني وبعد قراءة كلمة الأستاذ الدرعان المنشورة في العدد ١٤٣ من مجلتنا الحبيبة المعرفة (باب سبورة) أقول بصوت عال اطمئن أيها الأخ الموقر الدرعان أنت وقراء المعرفة، فالمعرفة على درب الأصالة والمعاصرة تسير، وفي ركب التوعية التربوية تقود المسيرة، وأقول إن كل ما اقترحته في كلمتك لهو محقق بالفعل. ونظرة سريعة لأعداد المعرفة منذ صدورها حتى عددها الأخير يؤكد ذلك.

أما بالنسبة لوصف المعرفة نفسها بأنها الثانية فهو (كما أرى) تواضع منها أقول ذلك لأنني تجولت في بستان المعرفة منذ صدورها وحللت كل ما كتب فيها فاتضح لي أنها بحق الأولى في ميدان التثقيف والتوعية التربوية، وأجمع معي على ذلك عدد كبير من كبار التربويين في عالمنا العربي، أقول ذلك ليس من باب المداهنة والمجاملة فحال المعرفة يثبته، ومحتوياتها تؤكده.

وأمام الدور الرائد الذي تقوم به المعرفة في قيادة حملة التنوير التربوي لا يسعني إلا الدعاء للإخوة القائمين على المعرفة بالتوفيق والسداد. وأن يتقبل المولى - سبحانه - كل ما يبذلونه من جهد لنشر المعرفة الأصيلة المعاصرة، والعلم النافع.

وإني بوصفي محبًا للمعرفة أوجه الدعوة للإخوة التربويين في عالمنا العربي بأن يعطوا المعرفة حقها فيضعوها في بساط البحث والدراسة، وأقترح عليهم دراسة الموضوعات التالية: موضوعات مجلة المعرفة دراسة تحليلية - تقويمية، أثر مجلة المعرفة في تنمية الوعي التربوي لدى المعلمين وأولياء الأمور، دور مجلة المعرفة في إثراء العملية التربوية المعاصرة.

وفي الختام وفي حب المعرفة أكرر قولي: لا لاعتقال المعرفة، ونعم لصدارتها. ■




# إذا أردنا التقويم المستمر فعلينا القيام بمتطلباته

محمد إبراهيم فايع - خميس مشيط

أكتب عن التقويم المستمر التنظيم الجديد في عملية القياس والتقويم كأسلوب مناسب لطلابنا ومتوافق مع المرحلة الحالية للتحديث في أساليب التربية والتعليم، ومع توجهات التربية الحديثة التي تراعي الجوانب التعليمية والنفسية والبيئية للطلاب. وما سر اهتمامي به إلا لأنه سيكون النظام الجديد الذي سيطبق في مراحل التعليم عندنا. ولأن هناك تقصيرًا واضحًا عند بعض المعلمين من هذا المنطلق كتبت.

لقد سعت وزارة التربية والتعليم إلى تطبيق «التقويم المستمر» في الصف الرابع بداية من العام الحالي ٢٧-١٤٢٨هـ وقد سبق تطبيقه الفترة الماضية في الصفوف الأولية. وهي ماضية في تطبيقه مرحليًا في بقية الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وقد تستمر في الأخذ في تطبيقه في بقية المراحل التعليمية الأخرى وقد أحسنت صنعًا بتطبيقه مرحليًا حتى تقف على ما يجب تعديله أو تصحيحه.

لقد حرصت على الكتابة في هذا الموضوع لما أسمعه من تجاذب بين التربويين والمعلمين حول نظام التقويم المستمر، وكان العنوان الأبرز هل التقويم المستمر مفيد وصحيح وجيد أم نعود إلى النظام القديم نظام الاختبارات الفصلية؟ وما وجدته من مفاهيم خاطئة عن التقويم المستمر أقول: بحكم التخصص في تدريس المرحلة الأولية من الابتدائية والتي تعد في نظري من أهم المراحل التعليمية على الإطلاق على الرغم من النظرة القاصرة للمرحلة الابتدائية من بعض المعلمين عندما يرون أن هذه المرحلة محطة للمعلمين الكسالى وأنها الحلقة الأضعف في مراحل التعليم.

أقول: إن التقويم المستمر كنظام جديد يعد أقوى من النظام السابق تدريسًا إذا فقه المعلمون أساليبه ومجالاته ومتطلباته ومفاهيمه وأدواته لاعتبارات كثيرة: منها أنه لا يكتفي بأسلوب الاختبارات كأداة واحدة واعتبارها المحك الوحيد للقياس والتقويم، وأنه لا يهمل المهارات التي لم تتقن وأنه يتيح للطالب أن يتعلم وفق أساليب متنوعة وشائقة، وأنه يعطي الطالب فرصة للمذاكرة دون خوف أو رهبة من الاختبارات أو من المعلم الذي يعمل على قياس طلابه بالأرقام والتراتيب ليضعهم في النهاية كرقم في خانة وليسوا كطلاب في فصل وهو من عيوب النظام القديم. بينما التقويم المستمر يلغي الخوف والرهبة عند الطلاب والقلق الذي يداهمهم في كل مرة يحين فيها مواعيد الاختبارات حسب المتبع في النظام القديم «الاختبارات» عندما يطلب منهم أن يدخلوا إلى قاعة الاختبار وقد تزودوا بأدوات الاختبار من مسطرة ومقوبلاستيكي وأقلام ليعيشوا فترة أداء الاختبارات تحت القلق النفسي منتظرين في نهاية مدة الاختبار النتيجة ليقال لكل طالب منهم: أنت نجحت أو رسبت أو أكملت دون النظر إلى التحصيل الدراسي ومدى ما اكتسبه كل واحد منهم من العلوم والمعارف والمهارات. لأنه ذاكر من أجل تجاوز مرحلة الاختبارات ولم يتعايش في طريقة مستمرة يتعلم فيها المهارات وما هو مقرر عليه.

في التقويم المستمر لن يكون هناك قلق مزمن عند الطلاب لأنهم يظلون طيلة العام يتلقون الدروس وفق أساليب وأدوات ووسائل متنوعة ثم يعقب كل موقف تعليمي بفاصل زمني غير محدد عمليات التقويم وفق أساليب وأدوات وسائل متنوعة ومنها الاختبارات بنوعيها التحريري والشفهي (التي يظن بعض المعلمين خطأ في الفهم أنها الغيت) بدون جدول أو تحديد زمن معين يجعل الطلاب في حالة القلق النفسي الرهيب. وقد يستخدم المعلم أدوات أخرى للقياس والتقويم مثل: الملاحظة المباشرة وغير المباشرة كأن يرى أحد طلابه يقرأ في إذاعة الصباح بشكل جيد وقد يقوم المعلم طلابه من خلال الأداء العملي عندما يدخلون في تعلم مجموعاتي كأن يتناولوا مسألة حسابية أو تجربة في العلوم وهو نوع من التعلم التعاوني الذي يتحقق فيه أكثر من هدف تربوي وتعليمي، فقد يتعلم الطالب من زميله أكثر مما يتعلم من معلمه وتتعزز

عنده الثقة. وقد يقوم المعلم طلابه بالمشاركات الإيجابية ويعزز مباشرة التعلم. وقد يستعمل الواجبات المنزلية كأداة لقياس مشاركات الطلاب وتفاعلهم ونشاطهم في القيام بما يكلفهم به بعد أن أتاح لهم فرص التدريب على بعضها في الصف وعرفهم على أهداف كل تدريب. وقد يطلب منه تقريرًا أو القيام بمشروع أو إلى غير ذلك من أساليب التقويم.

والمعلم ليس في حاجة إلى أن يلجأ إلى أي نوع من أنواع العقاب لأن الطالب الذي لم يفهم الدرس سيعمد المعلم إلى تصميم أساليب علاجية متنوعة تساعد في تحسين مستواه الدراسي. وسيظل المعلم مع الطلاب في حالة مستمرة من التدريس ثم التقويم من هنا أنا أبرهن على قوة النظام الجديد.

في التقويم المستمر سينظم المعلم حصته عندما يمر عبر أنواع التقويم القبلي والتشخيصي والتكويني ثم التقويم الختامي. ولن ينظر إلى طلابه على أنهم من أجل التنافس الرقمي أو الترتيبي والذي أصبح ثقافة متجذرة عند كثير منهم بل يريدهم يتنافسون من أجل الكسب المعرفي الكسب المهاري الكسب للمعلومات لأنه كمعلم لم يعد يهمه تصنيف طلابه بل ما يهمه وصف حالتهم التعليمية والسلوكية وما تحقق من أهداف تربوية. ولم يعد يهمه ولا يهم الطلاب كثيرًا من طلع الأول ومن طلع الآخر بل ما أصبح يهم الجميع كم حجم المهارات والعلوم والمعارف التي اكتسبها الطلاب؟ وكيف يستثمر المعلم نتائج التقويم المستمر في تحسين العملية التعليمية له شخصيًا وللطلاب ولأولياء الأمور وللمنهج؟ ومدى قدرة ومهارة المعلم في تنويع طرائق تدريسه كما يملي عليه الموقف التعليمي.

لذلك انظروا الفارق بين التعلم والتقويم والقياس في النظام الجديد «التقويم المستمر وفي النظام القديم الذي لا يأخذ إلا بالاختبار ويعتمد عليه كخيار واحد في القياس والتقويم وإظهار النتائج خلال فترات محددة سلفًا وقلة تحقيقه متعة التعلم الذي يتحقق جليًا في نظام التقويم المستمر عندما يعيش الطالب يومه الدراسي بدون رهبة وتبقى المهارات والمعارف والعلوم معه طالما أنه لم يتقنها وقد يعود له المعلم إذا ما أتقنت من منطلق الاطمئنان وتعزيز الثقة في نفس التلميذ بعكس نظام الاختبارات الذي لا يؤمن بكثير مما يتطلبه نظام التقويم المستمر ولكن وما أصعب ما بعد لكن..

تبقى مهمة المعلمين هنا وأعدها المهمة الصعبة إذا ما تجاوزها وتغلبوا على المعوقات وصححوا في عقولهم المفاهيم الخاطئة حول التقويم المستمر ونجحت المدرسة في تصحيح بعض المفاهيم المغلوطة عنه في أذهان أولياء الأمور الذين يظنون أن التقويم جاء ليسهل نجاح الطلاب كيفما اتفق فأنا أعدهم «المدرسة والمعلمين» قد أتقنوا فنون التقويم وعرفوا مفاهيمه وأدركوا متطلباته. وعندها سنقول: قد نجحنا في تحقيق أهداف التقويم المستمر ومبادئه والعملية ليست صعبة ولا مستحيلة ولكنها تحتاج من المعلم العطاء، الإخلاص، العمل، المهارة، الزاد المعرفي، الملاحقة الجديد في عمله وليسأل المعلم نفسه عن كيف أعلم؟ كيف أقوم؟ متى أقوم؟ بماذا أقوم؟ أربعة أسئلة لو أجاد المعلم الإجابة عنها عمليًا فسيقوم بالتقويم المستمر وبكل متطلباته كما أعده التربويون في الوزارة لأن من الأخطاء التي تمارس حاليًا أن بعض المعلمين يعتمد أسلوبًا واحدًا في التقويم ومعظمهم يستخدم الملاحظة فقط في حين هناك أساليب أخرى وكل مهارة تحتاج إلى أن تختار المعلم الأسلوب المناسب من أساليب التقويم لكل مهارة وهي: الاختبارات بنوعيها الشفهي والتحريري، الملاحظة بأنواعها المباشرة وغير المباشرة المقصودة وغير المقصودة، المشاركة، الواجبات، التدريبات الصفية، الأداء العملي، التقارير، المشروعات وغيرها، وبعضهم لا يوثق التقويم ويعتمد التوثيق الذهني وقد ينسى ويظلم طلابه. وهناك من لا يصمم أساليب علاجية للمقصرين أو يهمل المتفوقين ويركز على المقصرين وهناك من يقصر في الوسائل التعليمية وهناك من يكثر غيابه عن المدرسة فيؤثر على خطته وخطة التعليم والتقويم المستمر المصاحب لكل تعليم في المرحلة الابتدائية. وهناك من يتجاهل الأدلة التعليمية التي تفيده في اختيار الوسائل والأساليب المناسبة للتعليم والتقويم.

ختامًا.. المعلم المخلص وأعيد التأكيد المخلص هو وحده من سينجح في تطبيقات التقويم الذي سيرفع من معدلات ومستويات مخرجاتنا وسيبني سلوكياتهم ومعارفهم ومهاراتهم بشكل سليم.

هذه بعض الخواطر على عجل أنثرها بين أيديكم ومعها سؤال هل نريد نجاح التقويم المستمر؟ إذًا فلنرفع من مستوى تدريب المعلمين عليه ولا نترك بعضهم يرتجله ارتجالاً، فالمهمة ثقيلة ولكنها ليست مستحيلة إذا صدقت النوايا والعزائم ومن منطلق النهج المحمدي لمحمد بن عبدالله صلى الله عليه وسلم «إن الله يحب من أحدكم إذا عمل عملاً أن يتقنه».

سبورة

# القمة الباردة

خالد بن سيف المنذري - عمان

في عام ١٩١٩م عرض رجل أعمال من مدينة نيويورك جائزة قدرها خمسة وعشرون ألف دولار لمن يقطع الأجواء من نيويورك إلى باريس دون توقف. وفي مايو من عام ١٩٢٧م أبدى الكابتن «لندبرج» استعداده ليربح الجائزة. وأقلع بالفعل من نيويورك على متن طائرة صغيرة بمحرك واحد تسمى (Spirit OF st. Louis)، أي «روح سانت لويس». ولم يأخذ معه خارطة ولا مظلة هبوط. ولم يكن معه سوى خمس شطائر ومقدار لترين من الماء تقريبًا وقاربًا صغيرًا. وقد وصفه الصحفيون الذين كانوا يغطون الحدث بالمغفل الطائر. وبعد مضي ثلاث وثلاثين ساعة ونصف الساعة هبط «لندبرج» في مدينة (Le Bourget) قرب باريس بسلام. وبعد عودته إلى أمريكا بعد ذلك بأسبوع وجد في انتظاره نصف مليون رسالة و ٧٥,٠٠٠ برقية. وقام الموظفون بإلقاء ١٨٠٠ طن من الأوراق الملونة على طول الشارع. لقد أصبح «لندبرج» بطل أمريكا الأول في القرن العشرين، وتم تغيير أسماء مئات الشوارع على اسمه، ولم يستطيع «لندبرج» أن يبعث بملابسه إلى المغاسل لأن عمالها سيحتفظون بها كتذكار ولن يعيدوها إليه، ولم يكن يستطيع أن يحرر شيكات مصرفية لأن الناس كانوا لا يصرفوها بل يحتفظون بها كتوقيع من توقيعات المشروعات. هذا وقد لبست بلاده ثوب الحداد من أقصاها إلى أقصاها بعد هذه الحادثة بخمس سنوات، حيث اختطف ابن «لندبرج» وقتل بطريقة بشعة.

قرأت هذه القصة منذ زمن ولم أكن أفكر في ترجمتها إلى العربية ولا في روايتها لصديق أو زميل. ولكن الأحداث اليومية تدفع بنا إلى أن نسطر ما نراه أو نسمعه رغمًا عن التسويف الذي نخدع به أنفسنا بين حين وحين بحجة ضيق الوقت والانشغال عن الكتابة.

وقد يقول قائل: ليس في الأمر من جديد، فهذه أخبار نسمعها باستمرار، بل ونراها واضحة للعيان في التلفزيون وغيره وهناك ما هو أغرب من هذا.

وهذا صحيح، ولكن ما دفعني إلى سرد هذه القصة موقف معين، فقد كنت حاضرًا أمسية شعرية في أحد النوادي الرياضية عندما قال الشاعر الشاب: هذه قصيدتي بعنوان «ليلى والليل» قال أحدهم (أي الحضور) وكان يجلس على مقربة مني: قصيدته ستكون «تخمسيًا» لقصيدة أخرى، فتساءل شخص آخر عن معنى كلمة التخميس ولم يجد جوابًا من أحد. وهكذا مضت الأمسية بتعليقات ومزاح الحضور أكثر من إحيائها بإبداعات الشعراء الشباب!

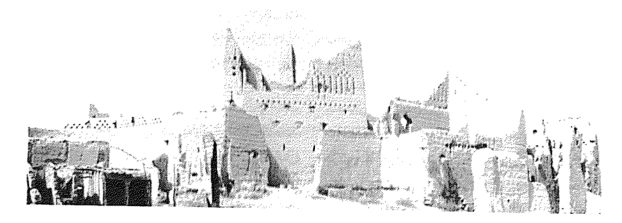
هذه الواقعة ذكرتني بحكاية «تشالز لندبرج» وروحة الوثابة المتحدية. فنظرت إلى الواقع (واقعنا نحن العرب) وهذا البرود الكبير الذي نحياه. وإذا كنا نفتقد روح المغامرة وحب الاستطلاع في الحياة والكون والمادة فإننا قد لا نأسى على ذلك، ولكن أن نفتقد حب الاستطلاع داخل الكتب فذلك الخمول بعينه. لقد كانت تلك الجماعة التي تحدثت عنها معشر علم وشهادات، ولكن سلوكياتهم لم تكن ترقى إلى درجاتهم العلمية. لقد وصلوا إلى «القمة الباردة» وتوقفوا عند درجة معينة من المعرفة لا تزيد وقد تنقص. وهذا الخمول الذي يصيب طالب العلم قد ينسيه ما حصله من قبل إذا هو لم يواصل المطالعة والبحث في مجال تخصصه أو في أي فن آخر.

وعلى التسليم بمقولة أن هذا العصر عصر السرعة والتحدي والحاسوب والفضاء والذرة.. فقد أضحى لزامًا علينا أن ننطلق إلى آفاق أوسع وأرحب من آفاق المادة والاتكالية، لنكون على أهبة الاستعداد لكل جديد، وويل للسكونيين في عالم متحرك وثاب.

# دمعة على طلل

شعر: فهد بن علي العبودي - الدلم

لك ذكريات في الفؤاد تجول ... ليت العهود السالفات تؤول
لله أيام الطفولة هل لها ... من رجعة أم ما لهن سبيل؟
قضت الليالي وانقضت أيامها ... ولسوف نقضي مثلها ونزول
أشجتنيَ الأطلال حين رأيتها ... وأصابني مما رأيت ذهول
ووقفت أسألها وقلبي واجد ... والدم مني في التراب يسيل
دار الطفولة، ما دهاك؟! تغيرت ... فيك المعالم واعتراك ذبول
لما رأيتك أنكرت عيني الرؤى ... ما عاد فيك لساكنيك دليل
بالله كيف سطت عليك يد البلى ... ومحت معالم فيك ليس تزول؟!
يا دار، أين مراتعي وأحبتي؟ ... ومتى تهدم ربعك المأهول؟
قد كنت أمرح فيك والأتراب لم ... نعلم بأن زماننا سيدول
كنا نظن بأن ذاك العيش لا ... يفنى وأن وصالنا سيطول
لكنها الدنيا تعلم أهلها ... فيفيق مغرور بها وجهول
وأجابت الأطلال حين سألتها ... عن أهلها وديارهم فتقول
لا غرو أن تلقى الديار رميمة ... كل الديار مصيرهن طلول
وإذا التقى الأحباب يومًا قل لهم: ... عقبى اللقاء تصرم ورحيل
هذي هي الدنيا فليس لحالها ... خلد. وليس لما يفوت قفول



سبورة

# «امتياز»

عبد السلام حمدان الدرعان - الجوف

عمره الوظيفي بعمر المدرسة. ومنذ عامين ونيف تم تكريمه في اليوم المفتوح بعد أن تجاوز عقده الأول في الخدمة. مهول في تنظيم عمله وجدولة وقته. يؤدي أدوارًا تفوق مهامه الوظيفية بأضعاف المرات، وبكل رضا وأريحية. ويقدم أنموذجًا حيًا لكل المتقاعسين والكسالى، موجود في كل الأمكنة، والعمل عنده لا يحده سجل الحضور ولا تواقيع الانصراف وتوقيتها (الصوري الزائف) على الغالب.

يترقب الآتين مع انبلاج النور عند ركن المدرسة في مبتدأ كل نهار عمل ولا تكفيه المبادرة بإلقاء السلام على مسامعهم. بل يمد يديه مصافحًا وملتحفًا أيديهم. ويتناولهم مقبلاً كلما طالت فترات الغياب وتنوعت المناسبات. والعلامة التي تشخصنه هي محياه الخجول. المنم عن نقاء سريرته المتسعة لكل الناس والأجناس.

من يقابله أول مرة لابد أن يثيره الفضول سواء بالحديث معه أو عنه، بمجرد تجاوز حيز اللقاء، فهو دمث الأخلاق، بشوش، لين المعشر تتلبسه الأناقة والهندام. دائم الحضور حتى في غيابه!

علاقة مواءمة تربطه بالمدرسة، فإذا ذكرت المدرسة ذكر. وإن أتى ذكره على الفور تبعته هو وهي واحد في اثنين.

في الحي الإداري (جنوب المدينة) حيث تتكئ المدرسة، فهو هناك يلف حولها، في مرواحة ومجيئة يلاطف هذا ويساعد آخر، يرشد تائهًا، ويحاور رفيقًا، يمرق طفلاً، ويتأبط عاجزًا، ويقف كشرطة المرور في أحيان عدة، وهو على قدر من الفراسة مما يجعله نبهًا نحو أي أمر مريب يخص مدرسته، أو الحي الذي يحتضنها.

يقبل إلى العمل بترو لا تنقصه الهمة، يطارد اللحظة، ويبدع في كل الحيثيات، تأتيه الأوامر تترى، من نفر شتى، متشافهة، متشابهة، متشابكة، متزامنة، ومع هذا يحسن حلحلتها وتعاطيها بدراية العارف بأولوياتها، ويدنو منها بمواءمة الحاجة والأهمية، باستلهام موغل في المسؤولية.

ومع أنه كثير الأعباء، ضيق ذات اليد، فهو منتم لعمله، متفاعل مع محيطه، سباق للفزعة، وكثيرًا ما يصر على المشاركة بـ«قطه» لرفع الحرج عن مبتلى، بما تجود به محفظته المنهكة، وهو على علاقة فوق العادة مع أولياء الأولاد. باخصًا مشاعر الصبيان. قريبًا منهم، وملبيًا لمتطلباتهم التي لا تنفك. متقبلاً شقاوتهم، حريصًا على سلامتهم، أمينًا على مفقوداتهم. يعرفهم بالاسم فردًا فردًا، ويحبهم كلهم على حد سواء.

ذائع الصيت. لكنه ليس من مسؤولي المدرسة أو حتى من المعلمين. ولو أن تأهيله يمكنه من ذلك، إلا أن مسماه الوظيفي البسيط، وعقده المتواضع الذي أملته وطأة الحاجة ولقمة العيش ودفعت به من الجنوب الأسيوي يحتمان عليه طبيعة نمطية مطاطية. برغم من إمكاناته النوعية المتعددة.

إنه «امتياز أحمد خان» وبعيدًا عن واقعه المهني، وموقعه في قاع الهرم الوظيفي، فهو تربوي كما هي البيئة التي يعمل بها، يعي تمامًا ماذا تعني «المدرسة» ويدرك المفردات التربوية والتعليمية، ويتفهم طبيعة العمل المدرسي وحاجاته، ويسعى إلى تطوير ذاته باستمرار و«امتياز» كانت آخر مشاركة له في هذا الجانب «دورة حاسوبية» مع موظفي المدرسة.

«امتياز» هذا أرشيف متنقل وكوكتيل المدرسة وجوكر تربوي ومستشار في الظل لمدير المدرسة و«بير سره» وشفاعته لا ترد لدى المدير، وهو بكل استحقاق «امتياز مع مرتبة الشرف الأولى».

«امتياز» قرر الرحيل لبلده لظروف قاهرة، ولم تفلح كل المحاولات المضنية والمفاوضات «الماراثونية» التي بذلها مريدوه لثنيه عن قراره، وهاهم يعدون لاحتفاء وداعي يليق بموقعه من قلوبهم، بعد أن ترك بينهم ذكرى جميلة، وأطروحة مغايرة حفرها بعقله وعرقه.

# لو كان الأمر بأيدينا

د. عبدالله بن سافر الغامدي- جدة

يا صاحب العلم الوفير، والفكر القويم، والعطاء الكبير، والبذل الكثير، يا مربي النفوس، وموجه العقول، ومرشد السلوك، إن لك في قلوبنا حبًا ومكانًا، وتقديرًا وإجلالًا، وشكرًا وعرفانًا.

كيف لا وقد أعلى الله من شأنك، ورفع من قدرك، وأعلى من مكانتك، فعذرًا إن رأيت من المجتمع ما يجرحك، أو سمعت من أفراده ما يزعجك، فمثلك صاحب فكر وحكمة، ونضج وحنكة، وصبر وروية، ومثلك لا يتضجر من خلل نشأ في تربية أسرية، ولا يتبرم من قصور الطلاب وأخطائهم السلوكية، ولا يحبط من كثرة الأعباء، وما يعترضه من العقبات، ولا يأنف مما يطلب منه، ولا بما يملى عليه من التعليمات، ولو كان الأمر بأيدينا، لزدنا على تميزك امتيازات، ولأكثرنا من إكرامك حتى ترضى، ومن ذلك إن شئت:

- استقبالك في المدرسة بدون توقيع في سجل الدوام، فقد وثقنا بك (وأنت أهل لهذا)، وسلمناك أعظم ما لدينا، وأغلى ما عندنا (فلذات الأكباد)، وتركنا لك أن ترسم ما تشاء على طريقهم، وتكتب ما تريد على صدورهم.

- ولو كان الأمر بأيدينا وكما نحب، لجعلنا لك في كل مدرسة غرفة مستقلة، تضم فيها كتبك وأوراقك ووسائلك وإبداعاتك، وجعلنا طلابك يأتون إليك، وهم يتشوقون لرؤيتك وسماع صوتك، وينصتون لطريقة شرحك، وعروض درسك.

- ولو كان الحال كما نريد، ليسرنا لك السبل في إكمال تعليمك، وهيأنا لك كل القنوات لتطوير قدراتك، وشجعناك على استثمار طاقاتك، في تنوير من حولك، وإثراء مجتمعك.

- لو كان الأمر كما نتمنى، لهيأنا لك من يخدمك، ويرعى حضورك، ولبسطنا لك من وسائل الراحة ما يزيد من بذلك بذلًا، ومن عطائك عطاء، ومن تضحياتك صدقًا وإخلاصًا، حتى تخرج لنا جيلًا كما نحب ونرجو ونريد. ■

---

# المستوى الأعمق

محمد السويلم- عفيف

الأسئلة التعجيزية والخارجة عن المنهج الدراسي مرفوضة فالاختبار جزء من عملية التعليم، إلا أن الرهبة والخوف منه ليس لهما ما يبررهما، وربما بعض الممارسات تجعل بعض الطلاب يشعرون بذلك فيجب على كل طالب أن يكون مطمئنًا وهادئًا. فالأسئلة الخاصة بالاختبار ليست هدفًا في حد ذاتها، وإنما وسيلة لتحقيق غاية أسمى وأجل وهي الوقوف على مدى تحصيل الطالب ومدى تمكنه من المادة العلمية. فصياغة الأسئلة علم بحد ذاته. وإذا كانت هناك مشكلات بسبب الأسئلة، فربما ترجع إلى عدم قدرة بعض المعلمين على إدراك الأسس والشروط الواجب توفرها في السؤال الذي يطرحه المعلم على طلابه. فمما يذكره بعض الطلاب من ان السؤال من خارج المنهج، وباعتقادي ليس هناك معلم يطرح السؤال من خارج المنهج. فكل ما في الأمر أن الطلاب (للأسف الشديد) تعودوا الجانب المعرفي لمستويات المعلومات. وبالتالي يأتي تحصيلهم لهذه المعلومات. فعندما يغوص المعلم مع الطالب في المستوى الأعمق وهو مستوى الفهم والاستنتاج والتطبيق وهي مستويات متقدمة في التحصيل العلمي يفاجأ الطالب فلا يجيب شيئًا ويأتي الانطباع بأن السؤال من خارج المنهج الدراسي. ■

سبورة

# في رحاب التقنية

قصة: محمد سعيد الريحاني - المغرب

أطل الجابي برأسه من نافذة الحافلة على المسافر الذي نزل فجأة إلى الشباك البنكي على الرصيف، قائلاً:

- يا سيدي، لدينا خمسون راكبًا على متن الحافلة وهم يصرخون في وجه السائق ويطالبونه باستئناف السفر.

أجابه المسافر على الأرض وهو يدخل بطاقته البنكية في شق الشباك الآلي:

- لحظة من فضلك، سيدي. سآخذ نصيبًا من المال أنا بأمس الحاجة إليه قبل محطة الوصول النهائي للحافلة.. مجرد دقيقة.. دقيقة واحدة. الأمر سيتم بمنتهى السرعة. نحن- سيدي- في زمن السرعة، زمن التقنية، زمن خدمة الإنسان.

الجابي، غاضبًا:

- يا سيدي، لقد توقفنا عند هذا الرصيف أكثر من اللازم. إن كنت تريد مواصلة السفر معنا فمرحبًا. وإن كنت تفضل البقاء هنالك، فاسحب أمتعتك من الصندوق، من فضلك.

المسافر، مهادنًا:

- مهلاً، سيدي. أنا لدي تذكرتي ثم إنني معكم منذ بداية الرحلة...

الجابي، صارخًا:

- حسنًا، إذا كانت لديك تذكرة فاقرأ فيها أخطاءك: «من تأخر عن موعد السفر لا تقبل منه شكاية».

ثم أدخل الجابي رأسه وهو يطلب من السائق الانطلاق:

- رول، الشيفور، رووووول!...

ثم غابت الحافلة تاركة وراءها زوبعة من الدخان والغبار تعتم على وجهة سفر الأمتعة في صندوق الحافلة. حتى حين رسا الغبار، كان الشباك الآلي لا يزال يقرأ شفرة البطاقة ويحاول التعرف على صاحبها ورصيدها...

أزيز الشباك يبشر ببداية العملية الآن.

أخيرًا، ها هي الزجاجة الواقية تنجلي عن مفاتيح الأرقام. وها هي الشاشة ترحب بي بلباقة ظاهرة وتطلب مني إدخال رقمي الشخصي.

أدخلت رقمي الشخصي!

أنتظر.

الشباك بدوره ينتظر. نتناظر وننتظر، أنا وإياه!

أخيرًا، عاد الأزيز ليوقظ في الاستعداد لتركيب أرقام المبلغ. الأزيز يطول والشاشة ما زالت تظهر الترحيب السابق ورقمي الشخصي والليل يزحف فوقي باتجاه الغرب...

التعب بدأ يدب إلى ركبتيّ ووركي.

أخيرًا، تظهر على الشاشة علبة حوار تطلب مني تركيب المبلغ المراد سحبه من الشباك الأوتوماتيكي. ركبت المبلغ وصادقت عليه بالضغط على زر «موافق» ثم بدأت أنتظر.

الشباك، غير مستعجل، ينتظر هو كذلك.

نقف، أنا وإياه، متواجهين نتناظر وننتظر.

يعود الأزيز مرة أخرى. أفرك يدي استعدادًا لتسلم المبلغ وعد الأوراق المالية. أفرك يدي.. أفركها. يتوقف الأزيز فجأة. تظهر علبة حوار جديدة. أقتربت منها لقراءتها:

«زبوننا العزيز، الشباك غير جاهز مؤقتًا. شكرًا على تفهمكم».

هل تعطل الشباك حقيقة؟!

والبطاقة الإلكترونية؟!

هل احتفظ بها، الشباك؟!

والمبلغ المالي المطلوب؟!

أنا مجرد زائر من مدينة بعيدة، والليل أسدل ستائره على الكون، ولن يكون بإمكاني مغادرة الشباك لأي سبب أو غرض. من يدري فقد يعود الشباك الآلي للعمل في لحظة من فترة غيابي فيخرج بطاقتي والمبلغ المالي؟!

ومن يدري فقد تمتد إليها أصابع طائشة وتسحبها؟!..

اسودت الشاشة بالكامل وانطفأت أزرار الشباك جميعًا وانتقل الأزيز من الشباك إلى دماغي.

أحس بالدوار.

طلبت كرسيًا من نادل المقهى المجاور. أحضره لي في رمشة عين، ووضع لي مائدة أتكئ عليها ثم اقترب مني عارضًا خدمة. طلبت قهوة مضغوطة استعدادًا للسمر. ومن يدري فقد يعود الشباك للعمل بعد منتصف الليل؟! وعلي آنذاك أن أكون يقظًا.

رشفت من قهوتي السوداء. فتحت عيني: المدينة تدور بي، أضواء السيارات تعميني. الصداع، الصداع... أي مدينة هذه؟ يجب أن أسأل النادل. ناديته:

- نادل!

أوه! لكني لست راكبًا في حافلة أو سيارة. إنني على الأرض. والسؤال عن اسم المدينة قد يجعل مني إنسانًا أحمق في عين النادل، وقد يفقدني احترامه...

انحنى النادل على مائدتي بيديه خلف ظهره:

- أمرك، سيدي؟

حولت الطلبية إلى كوب ماء.

- كوب ماء، من فضلك.

أحضر لي الكوب وانصرف.

سأتعرف على اسم المدينة من خلال أرقام تسجيل السيارات. فأرقام التسجيل الغالبة ستكون هي أرقام تسجيل هذه المدينة: السيارات تمرق أمامي يمينًا ويسارًا بأرقام تسجيل لا تتكرر. واستخلصت أن هذه مدينة عابرة لزوار عابرين وأحسست ثانية بالدوار ولم أصح إلا على صوت النادل وهو يطلب مني الأداء:

- عذرًا، سيدي. سنقفل المقهى!

أحسست فجأة أنني سأبقى وحيدًا في الظلام، هنا، بجانب الشباك.

فقلت له:

- والشباك؟

أجاب، متعجبًا:

- الشباك تابع للوكالة البنكية ونحن تابعون في عملنا للمقهى!

أدركت مدى سذاجة سؤالي. فحيثما كان الجواب بليدًا كان السؤال قبله أبلد.

أديت قهوتي ونهضت من مكاني لأفسح له المجال لجمع الكراسي والموائد. وقفت قرب الشباك الآلي، برجل مسندة إلى الحائط ويدين متصالبتين على صدري، انتظر انتقال الأزيز من دماغي إلى الشباك.

- «السلام عليكم!»

انتفضت من مكاني وأحسست للتو أنني كنت نائمًا وقوفًا. فرددت التحية بأحسن منها، في ظل إحساسي بالوحدة في ظلام مدينة غريبة. لكن الرجل اقترب مني بكلبه وهراوته، قائلاً:

- ابتعد قليلاً من هنا، من فضلك.

حكيت له قصتي حتى إذا ما انتهيت قال:

- ولكن إلى متى ستظل هنا حارسًا ثانيًا على الشباك؟!

أجبته:

- حتى الثامنة من صباح الغد حين تشرع الوكالة بابها للزبائن فأفاتح مديرها في الأمر. ليس لدي ما أخسره بعد الذي حصل.

تأملني الحارس قليلاً ثم قال وهو يجر كلبه، مبتعدًا:

- إذا لم يكن لديك ما تخسره في الأيام الأربعة المقبلة فلسوف تحصل على حقك... أيقظتني أعداده، فقلت له:

- أنا هنا أنتظر صباح الغد. لماذا انتظار أربعة أيام؟!

رد الحارس بعدما عبر الشارع واطمأن أنه على الرصيف الآخر:

- غدًا سينظم مستخدمو الوكالة وقفة احتجاجية في نفس المكان الذي تقف فيه الآن. وقد تتدخل قوات الأمن بالعصي وتشملك معهم...

قاطعته محاولاً التمسك ببريق أمل هارب:

- إذًا، بعد غد...

أجاب الحارس، ساخرًا:

- السبت والأحد يسميهما العالم «عطلة نهاية الأسبوع».

الدوار يعاودني. النجوم الجوفاء في السماء تحيل الكون كله إلى لوحة لـ«فان غوخ». الدوار في هذه المدينة قانون. الآن فقط أعرف اسم هذه المدينة: «بيرمودا». ■



# مطرقة مركز الإشراف

يوسف إبراهيم القعيط - الرياض

في الآونة الأخيرة منحت صلاحيات أوسع وأكبر لمراكز الإشراف مما يمثل في بعض جوانبه المزيد من الضغط على مدير المدرسة لتنفيذ أوامر قد تكون أحيانًا تعسفية وغير قابلة للتطبيق.

في السابق كان يسع المدير التمرد (إن صح التعبير) على بعض هذا النوع من الأوامر أو تأجيله على أقل تقدير مما يوفر مساحة من الحرية لاتخاذ القرار. أما الآن فقد ضيق الخناق ولم يعد للقوس منزع!

كان من المفروض أن يتزامن هذا القرار مع قرار آخر يعطي المدير بعض الصلاحيات التي تتيح له ضبط مدرسته وإحكام قبضته عليها.

فمتى ستنظر إدارة التعليم إلى مديري المدارس بعين الرأفة والرحمة وتوجه المراكز إلى اعتبار مديري المدارس صفًا أماميًا يرد عنهم الكثير من الأمور التي لو فتحت عليهم لزادت العبء وأثقلت الكاهل. فهذا طالب يحتاج إلى من يعالجه، وهذا ولي أمر ينتظر من يسمع شكواه، وهذامعلم يتطلع إلى من يشد أزره ويرفع من معنوياته. وغير ذلك من الأمور التي تعتبر جهدًا خفيًا يدور خلف كواليس الإدارة يقوم به من لا يريد من المركز جزاء ولا شكورًا.

مطرقة مركز الإشراف تتمثل في كثرة الطلبات التي يجب على المدير أن يستجيب لها وفي الوقت المحدد دون تأخير، فمن مسح إحصائي إلى تبادل إلكتروني إلى إحصاء إلكتروني إلى قاعدة البيانات الإحصائية وتعبئة



استمارات الإشراف المباشر، إضافة إلى أعمال المدير الروتينية.

وسندان المعلمين الذين يتقنون الانتقاد والمطالبة بأمور يعتقدون أنها من أبسط حقوقهم مع ما يتخلل ذلك من عظيم تذمر وتضجر وضغط قد يولد الانفجار.

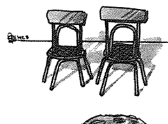
أخشى ما أخشاه أن يأتي اليوم الذي لا نجد فيه من يرضى أن يكون الشماعة التي تعلق عليها أخطاء الجميع وستتفاقم المشكلة مع تتابع القرارات وتعدد المتطلبات. أرجو أكون مفرطًا في التشاؤم. ■



محمد الحيزان

## انقرض الإعلام التربوي ونحن لم نعرف حقيقته بعد



## مثنى مرفوع بألف القوة والعلم



## نور و ولاء ... كانت أيام

2

الحياة جملة من الأحداث والمواقف..
ومع كل حدث هناك وجهة نظر..
وملامح الشخصية تحددها وجهات النظر..
و«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول: إن اختلاف وجهات النظر طبيعة إنسانية ينبغي ألا تفسد للود قضية كما نردد دوماً.
وإذا كان تضاد وجهات النظر نقمة. فإن تنوعها نعمة يجب أن نحسن تناولها.
ضيفنا العزيز: الدكتور محمد الحيزان - أستاذ الإعلام بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.



محمد الحيزان

# انتهى زمن الإعلام التربوي.. وجاء عصر التربية الإعلامية

*** ماذا يريد التربويون من الإعلاميين؟ (ندوة شهيرة عقدها مكتب التربية العربي عام ١٩٨٢م).**

- سؤال يناسب حقبة الثمانينيات الميلادية وما قبلها. حين كان الإعلام قناة تلفزيونية واحدة فقط، وعددًا محدودًا من الصحف.

*** يهدم الإعلام في المساء ما تبنيه التربية في الصباح.**

- ولماذا لا نتعلم أسلوب الهدم حتى نستثمره في البناء؟

*** التربية جامدة ولكنها رصينة.. والإعلام جذاب ولكنه هزيل.**

- الجاذبية ليست حكرًا على الإعلام. فلماذا لا يجذبنا التربويون؟

*** الإعلام تعليم.. والتعليم إعلام.**

- مع الاختلاف في الأسلوب، والأهداف.

*** «الإعلام والتربية... حقلان يتنازعان (الإعلام التربوي) الذي يبدو بلا هوية واضحة تحسم هذا التنازع».**

- انتهى زمن الإعلام التربوي، وجاء عصر التربية الإعلامية.

*** التربوي الإعلامي عملة نادرة (هل الإعلامي التربوي كذلك؟)**

- لا..ليس كذلك.. لكنه اتجه للرياضة والفن بحثًا عن العملة!

*** ينبغي أن نستعد تربويًا للبث المباشر القادم! (محمد عبده يماني قبل ٢٧ سنة).**

- ينبغي أن نستعد!!

*** «عام ١٩٧٧م، كان أول ظهور لمصطلح (الإعلام**



- ولماذا لا نتعلم أسلوب الهدم حتى نستثمره في البناء؟
- انقرض الإعلام التربوي ونحن لم نعرف حقيقته بعد
- الأسلوب الإعلامي لابد أن يكون موجودًا لدى المخطط التربوي

التربوي) على نحو ما تشير تقارير اليونسكو واستخدم آنذاك للدلالة على التطور الذي طرأ على نظم المعلومات التربوية وأساليب توثيقها وتصنيفها والإفادة منها فقط». (د. مصطفى رجب).

- «تطور». وفي عام ١٩٧٧م!!

* «النشاط الإعلامي للعلاقات العامة بالإدارة التربوية هو الإعلام التربوي في حقيقته.. وما عداه ليس إلا خطوط تماس بين التربية والإعلام».

- انقرض الإعلام التربوي ونحن لم نعرف حقيقته بعد، أقترح نسيان الموضوع؛ كي نبدأ مباشرة في تطبيق التربية الإعلامية، وللعلم هي معرفة لدى المتخصصين في الخارج!

* «إدخال مادة الإعلام التربوي ضمن برامج كليات التربية ومناهجها في جامعات دول الخليج العربية» (توصية في دراسة علمية للدكتور عبدالرحمن الشاعر ١٤١٧هـ).

- تقصد مادة التربية الإعلامية...أوصي بذلك أيضًا..

* «دور وسائل الإعلام في بناء ملكة التفكير السديد لدى الطلاب» (دراسة للدكتور سيد محمد ساداتي الشنقيطي ١٤١٧هـ أيضًا).

- وكان علينا أن ننتظر مجيء «مانويل» في عام ١٤٢٨هـ لنصدق ذلك.

* المسؤولون عن الإعلام التربوي في دول الخليج العربية لم يتفقوا إلا بنسبة ٢٠٪ على هدف واحد من أهداف الإعلام التربوي وهو «تبسيط وتداول المفاهيم التربوية والتعامل معها» (نتيجة لدراسة علمية للدكتور حمود البدر عام ١٤١٢هـ).

- السر في كلمة «تداول»!

* «الإعلام والمؤسسة التعليمية: الطلاق الذي لم يكتمل الثلاث بعد» (عنوان ورقة عمل في ندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين قبل ٢٥ عامًا).

- أعتقد أنه اكتمل بالثلاث لأن الحب كان من طرف واحد!

* الإعلام التربوي.. ضرورة؟! أم رفاهية؟! (ورقة عمل لصالح الزهراني- مشرف إعلام تربوي بتعليم جدة).

- رفاهية الضرورة!

* «دور وسائل الإعلام في الجامعات المفتوحة مع بحث إمكانية تطبيق نظام الجامعة المفتوحة في بريطانيا على الوطن العربي باستخدام القمر الصناعي» (رسالة دكتوراه في التربية بجامعة القاهرة قبل ٣٠ عامًا!!)

- القمر ضل مساره، وحلت مكانه أقمار أخرى!

* «الهدف التربوي لابد أن يكون موجودًا لدى المخطط الإعلامي» (أ.د.عبداللطيف حسين فرج).

- «الأسلوب الإعلامي لابد أن يكون موجودًا لدى المخطط التربوي»، فمن لا يأكل بيده لا يشبع!

* «برنامج (افتح يا سمسم) تجربة عربية نموذجية للتعاون بين التربويين والإعلاميين» (ياسر المالح – مخرج البرنامج).

- ومن الذي أوصد أبوابك يا سمسم؟ التربويون أم الإعلاميون؟

* «الحاجة إلى الإعلام التربوي أتت كنوع من الاحتجاج على الأساليب التربوية والمواعظ التي تعرض في التلفزيون بطرق مباشرة تقليدية» (د.سعود المصيبيح).

- وأنا أحتج!

* «التربية المقصودة ليست وظيفة من وظائف الإعلام.. وإلا فقد الأخير هويته وطبيعته».

- وفاقد الشيء لا يعطيه!

* «لم يحسم التربويين العرب خلافهم حول كلمتي تربية وتعليم، بينما لم يحسم نظراؤهم الإعلاميون الخلاف حول كلمتي information و Communication.. وعليه من شبه المستحيل



■ درس الاعلاميون في كليتنا مواد التربية لمدة ربع قرن، ولان التربويين لم يعلموا بهذا: حذفت مطلع هذا العام

■ الحل في التعليم بالترفيه

محمد الحيزان

أن يحسموا الجدل حول إعلام تربوي وإعلام تعليمي وإعلام عن التربية وإعلام للتربية... إلخ.

- أين التربية من هذا النقاش البيزنطي؟

※ «تكنولوجيا التعليم، التجديد التربوي، المعلومات التربوية، الاستحداث التربوي، وسائل الاتصال التربوي، التلفزيون التربوي،... تعددت أسماء الإعلام التربوي.

- الهروب إلى التنظير دليل على العجز عن التنفيذ.

※ «التسميات الكثيرة التي يزخر بها معجم الإعلام الحديث كالإعلام الاقتصادي والإعلام الزراعي والإعلام العسكري، ما هي في الواقع إلا فرع من شجرة كبيرة هي شجرة «الإعلام التربوي» بمعناه الشمولي (وسيط تربوي) لا بمعناه التبسيطي الذي يجعل منه معلمًا آخر (تقنيات تعليمية)» (محيي الدين اللاذقاني).

- ليس هذا فحسب، فالحياة كلها تربية!!

※ «بين الإعلام والتربية خط رفيع يحتاج رسمه إلى دقة بالغة. ومع كل تقدم تحرزه علوم التربية الحديثة تزداد الحاجة إلى إعلام تربوي ناضج يرفض وسائلها التقليدية ويتمم نواقصها» (اللاذقاني أيضًا).

- وعلى الرسام أن يخط خطاً ويمحو الثالث.

※ التحول بمواثيق الشرف الإعلامية العربية الإسلامية إلى الصفة الإلزامية.. هو السبيل الوحيد لإعلام تربوي عربي إسلامي.

- هل تقصد داخل أسوار المدرسة؟!

※ تربية الذوق- التذوق الجمالي وظيفة سهلة للإعلام، شبه مستحيلة للتربية.

- الذوق والتذوق خاصية إنسانية، وليست إعلامية.

※ «على الإعلام التربوي تحقيق هدفين: أولهما ترسيخ القيم النبيلة التي تسعى المؤسسات التربوية إلى تنشئة الطلاب عليها، وثانيهما تنبيه الناس إلى أهمية التعرف على المؤسسات التربوية والتواصل معها ودعمها بالرأي والنصيحة والخبرة والاقتراحات؛ لأنها تحتضن أثمن وأغلى ما يملكون: أولادهم فلذات أكبادهم». (وزير التربية والتعليم السابق د.محمد الأحمد الرشيد).

- وهل نجح الإعلام التربوي في هذا؟

※ «إنشاء قسم للإعلام التربوي يكون نواة لكلية الإعلام التربوي في إحدى الجامعات السعودية ويكون مقدمة لتخريج قدرات ومواهب إعلامية تربوية لإيجاد إعلامي تربوي في كل مدرسة بحيث يتولى الإشراف على البرامج الإعلامية التربوية داخل مدرسته» (توصية لدراسة علمية أعدها د.سعود المصيبيح).

- المطلوب شراكة برامج متخصصة بين أقسام التربية والإعلام.

※ «وجاء دور الإعلام التربوي كتخصص حديث لا يقل أهمية عن سواه من التخصصات التربوية الأخرى» (د.رشاد عبد اللطيف).

- جاء في الوقت الضائع.

※ «هل إعداد الإعلاميين في كليات الجامعات وأقسام الإعلام بالذات يمس من قريب أو من بعيد عملية التربية وعملية التعليم؟إن مقررات أقسام الإعلامية بعيدة كل البعد عن التربية والتعليم فهي تسعى دائمًا إلى تقديم الإعلام كفن وكترفيه» (د. محمدإسماعيل ظافر).

- درس الإعلاميون في كليتنا مواد التربية لمدة ربع قرن، ولأن التربويين لم يعلموا بهذا: حذفت مطلع هذا

العام.

* «على الجامعات والمؤسسات التعليمية تضمين خطط أقسام التربية مقررات إعلامية، وتضمين خطط أقسام الإعلام مقررات تربوية» (مكتب التربية العربي لدول الخليج).

- لينفذ هذه الإملاءات صاحب الحاجة!

* «لابد من إعداد برنامج تدريبي تربوي لأعضاء هيئة التدريس في أقسام الإعلام، وبرنامج تدريبي إعلامي لأعضاء هيئة التدريس في أقسام كليات التربية» (توصية دراسة علمية).

- مجرد توصية!

* «رجل الإعلام التربوي هو رجل: دارس للإعلام كعلم وفن، مؤهل للعمل في الحقل التربوي، متفرغ للعمل الإعلامي التربوي» (إدارة العلاقات العامة والأنشطة التربوية بوزارة التربية البحرينية).

- أين المدافعون عن حقوق المرأة!!

* «كل أحاديث التربويين عن الإعلام التربوي، لم تلفت الأنظار إليه بقدر ما حققه خبير الإعلام الشهير ولبور شرام».

- لأنه كان تربويًا واعيًا.

* «يمكن القول إن العملية الإعلامية في بعض جوانبها عملية تربوية، وإن العملية التربوية هي في بعض جوانبها عملية إعلامية» (أ.د. نور الدين محمد عبد الجواد).

- كل شيء ممكن!

* «هناك ٤ ثورات حدثت في مجال التربية: وهي انتقال التربية من البيت إلى المدرسة، والاختراع الكتابي، واختراع الطباعة وظهور الكتاب، ووجود وسائل الإعلام الحديثة كالراديو التلفزيون» (خبير التربية إيريك اشبي).

- وجميعها انصهرت في ثورة الإنترنت والوسائط المتعددة.

* «أول إعلامي في المجتمع هو المعلم.. وليس من المصادفة أن وقع اشتقاق مفردات الإعلام والتعليم من جذر واحد وصار بذلك الفرق بين الإعلام والتعليم فرقًا من حيث شدة وقوع الفعل لا من حيث طبيعته» (الشاذلي الفيتوري).

- لكنه يحتاج إلى معلم متخصص في الإعلام!!

* «ثلث السياسة الإعلامية للمملكة العربية السعودية تتعلق بالجوانب التربوية في مختلف الأعمار والمستويات الثقافية».

- وماذا عن سياسة التعليم؟

* «يؤكد الإعلام السعودي أن الطفل فطرة نقية صافية وتربة خصبة، وأن صورة مجتمع الغد إنما تلمح من خلال طفل اليوم، ولذا فعليه أن يولي برامج الأطفال التوجيهية والتثقيفية والترفيهية ما تستحقه من جهد واهتمام، ويقيم هذه البرامج على أسس تربوية علمية مدروسة، ويعهد بها إلى ذوي الاختصاص الدقيق في هذا المجال» (المادة التاسعة من السياسة الإعلامية للمملكة).

- هل قرأها المنفذون؟

* «يعمل الإعلام السعودي على مكافحة الأمية والتخلص منها، ويستشعر قسطه المهم من المسؤولية في معالجتها، ويوظف قدرًا مناسبًا من جهوده لهذه المعالجة على أسس تربوية علمية ويخصص برامج ثقافية تناسب مختلف الأذواق والأعمار وترتقي بفكر الإنسان ووجدانه» (المادة ١٦ من السياسة الإعلامية للمملكة).

- وماذا عن مكافحة الجراد؟!

* «المعركة قائمة بين قوى التربية وقوى الإعلام في كل مجتمعات الدنيا بلا استثناء، فحتى في المجتمعات المتحررة أو المتسيبة أو حتى الإباحية لا يفتأ الهجوم من القوى التربوية على القوى الإعلامية، فإليها ينسب العنف والانحراف وجرائم الجنس..إلخ» (زكي الجابر).

- معركة، هجوم، قوى.... عبارات شاعت أيام الحرب الباردة بين التربية والإعلام.

* «مع سعينا الدائب في مجال التربية إلى تحسين ذلك الوضع وتقويمه، فإننا نشعر أن الجهد المبذول، مهما بلغ، لم يصل بنا وبمؤسسات التربية لدينا إلى ما لرجال الإعلام ومؤسساتهم من أثر بالغ في حياة الناس جميعًا، والناشئة منهم بوجه خاص» (وزير تربية عربي سابق).

- السر في الأسلوب يا معالي الوزير.

* «الإعلام وأجهزته – والتلفزيون بالذات – يُشغل الأطفال عن القراءة، وهذه بلا شك واحدة من المشكلات التي تشكل خلافًا جوهريًا بين التربويين والإعلاميين» (عبدالتواب يوسف – كاتب عربي

اشتهر بالكتابة للطفل).

- ولماذا لا نكتب على الشاشة؟

* انشغل الاعلام بالوظائف الترفيهية، وتمادى فيها إلى حدود، أصبح معها من الصعب فهم علاقته بالأهداف الفلسفية والغايات التربوية للمجتمع» (وزارة تربية عربية).

- اذا كان الامر كذلك فالحل في التعليم بالترفيه.

* «الإعلام اليوم إما رسمي ينافق السلطة وإما إعلام مرتزق يستخدم الصحافة والقلم لكي يرتزق من خلالهما، فيعلم الطفل النفاق والكذب والتصفيق، فتتعارض تلك المعاني مع القيم التي يحاول أن ينشئ المربي الطفل عليها» (إسماعيل الشطي).

- إن لم تكن ضدي فأنت ضدي!

* «العنف والجريمة، الهروب من الواقع، والاستغراق في الخيال، سلبية المتلقي، التقليد الأعمى، انخفاض معدل القراءة، الإثارة الجنسية الهابطة ومخاطبة الغرائز الجسدية، قيم اللعب والاستهلاك، إثارة العواطف والمشاعر الواهمة... قيم سلبية تسربت إلى وسائل الإعلام، وبالتالي أثرت على سلوك الأطفال وأعاقت التربية»!

- شماعة الإعلام هي الأقرب دائمًا!

* «أيها التربويون: إن الإعلام لا يصلح إلا بصلاحكم. ونحن نتلقى الكفاءات والخبرات منكم، وما نحن إلا أجهزة ووعاء لصياغة هذه الأفكار والمبادئ والقيم وإعادة عرضها على الناس، إن خيرًا فخير وإن شرًا فشر» (د.محمد عبده يماني عندما كان وزيرًا للإعلام).

- ومن يصلح باب النجار؟!

* «من الصعب أن تؤثر صحافة الأطفال في القيم العربية الإسلامية وهي تصدر في أعداد لا تتواءم مع أعداد ملايين الأطفال وفي مجتمعات تنتشر فيها الأمية» (د.مسعد سيد عويس).

- الحق على شركة التوزيع!

* «ليس هناك خطر على الأطفال ولا على الكبار من الإعلام الداخلي أو الخارجي إلا إذا لم تقم الأجهزة التربوية بواجباتها في ضوء القيم والمثل العليا للمجتمع».

- الأطفال والكبار، هل بقي أحد؟!!

* «المشكلة أن التربية تسير على سياسة معلومة وخطط مرسومة ومناهج مقننة توجه كل منها إلى فئة متقاربة من الناس. على حين أن الإعلام يسير بلا تخطيط ولا تقنين يتفقان مع هدفه الأصلي» (د.أبو الفتح رضوان).

- تعيش التربية!!....ومن كان منكم بلا خطيئة....!!

* «إن الإعلام أصبح من الخطورة في المجتمع بحيث ينبغي ألا يترك للإعلاميين وحدهم» (وزارة تربية وتعليم عربية).

- نموذج جيد للغة الخطاب الرديئة إعلاميًا.

* «لابد أن يتاح للمربي مزيد من التعرف على واقع العمل الإعلامي، كما ينبغي أن يتاح للإعلامي مزيد من التعرف على واقع التربية واتجاهاتها» (عبدالعزيز التركي).

- ٥٠ درجة من ١٠٠.

* «مجلات الأطفال أبرز تطبيق للإعلام التربوي في المجال الصحفي» (محمد فالح الجهني).

- هذا قبل البلاي ستيشن!



محمد الخيزان

# مثنى مرفوع بألف القوة والعلم

أميرة المالكي - الرياض

أصوات مختلطة، كلمات متشابكة، وقلق متصاعد يسكن أجواء فصلي اليوم.

بقي يوم واحد فقط ويأتي ما كنا ننتظره من أسبوع. تكثر أسئلة دارساتي، تتعدد أساليبهن في الطرح، تتلون أحوالهن بين فرح وارتباك، بين خوف ورغبة، أراهن بين حيرة ويقين.

أحاول مجاراتهن، تهدئة روعهن، والنيل من خجلهن، لكنهن لا يتوقفن عن الأسئلة!

وسط الضجيج يأتي صوت رقيق لدارستي الصغيرة (نجلاء) فتقول بهدوء:

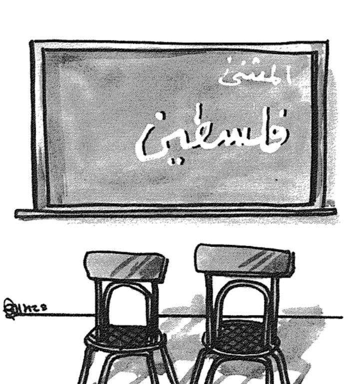
ماهو الدرس النموذجي؟ أتنفس هنا الصعداء، واستغل الفرصة علني أجد مكانًا لكلماتي بين جملهن المليئة بالاستفهامات، فكتبت على اللوح، الدرس النموذجي هو «صورة ملونة لإنجازاتنا في هذه المدرسة».

توقف الجميع عن الكلام ولم يبق سوى الهمس الخفي! نظرت إليهن، رمقتهن بابتسامة رضا، وقلت في عزم لا تقلقن «سننتصر».

حملني واجبي إلى صعود قمة البحث بقراءة كل ماقد تصل إليه يدي، فأكثرت المرور بكتب اللغة العربية باحثة عما قد يُثري مادتي، ويساعدني على إنجاز مهمتي بسهوله وإتقان. كان التحضير لإثارة اهتمام الدارسات هو ماكان يشغلني، وما أخذ مني الوقت الكثير. الوسائل المبتكرة كانت من أهم ما سعيت إليه ووفقتُ إلى القليل منها، السهل المجدي، والملفت المفيد في آن واحد.

أتى الغد وأتى معه حضور متميز لمعلمات فاضلات، جئن من مدارس عديدة، بين زخم الاستقبال والترحيب أرى وجهًا ضاحكًا يشير إليّ من بعيد، تقدمت إليها ورحبت بها قائلة: أهلا «منى»، أشرقت ملامحها وأخبرتني أنها كانت تخشى عدم معرفتي بها، طمأنتها بشيء من الإطراء الذي تستحقه، وأخبرتها أنها دارسة لا تُنسى أبدًا. دعوتها لحضور درسنا النموذجي، قبلت على استحياء، بعد أن أخبرتني أنها أصبحت إحدى منسوبات دار تحفيظ القرآن الذي يتقاسم معنا نفس المبنى الدراسي، فكان فخرًا لي أن تكون «منى» إحدى المنتسبات إلى صفوف المنتصرات على الأمية.

بعد إعلان الجرس انتهاء الحصة الأولى، استعد فصلي المضيف لاستقبال ضيفاته الكريمات اللاتي بدأن بالتوافد. اكتظ الفصل بهن، وحاط بالمكان سكون التأهب للمعركة، فترى دارساتي يبتسمن ابتسامة الوجل، كن ينظرن إليّ بحنين ومساندة، وبإصرار كانت تأتي إجاباتهن سريعة وملفتة على كل




سؤال. يحاولن أن يقدمن أفضل مالديهن، تراهن مضيئات كالنجمات، يتلألأن في زهو ورغبة قوية في الانتصار الذي بشرتهن به ووعدن أنفسهن بالحصول عليه.

كان درسنا يتحدث عن المثنى، هذا اللفظ الذي يتضمن وجود اثنين، كل منهما يحقق للآخر معنى التثنية، أنا وهن، اثنان ركنان لمرمى لا يحرك شباكه إلا هدف واحد هو الاجتهاد للحصول على المعرفة.

تعلمنا في درسنا أن المثنى ما زيد عليه ألف ونون أو ياء ونون، والواقع أن ليس كل رسم لكلمة فيها هذه الصفة هو بالأصح مثنى. «لقمان» و«فلسطين» ليسا مثنى، لكنهما اسمان لحالتين فريدتين، الحكمة عند لقمان انتصار. وفلسطين تنتظر حكيمًا ينصرها على أعدائها!

ودارساتي ينتصرن لأنفسهن من الزمن الذي مضى وتركهن يقعن تحت تهمة الجهل والأمية. وأنا انتصر بهن على كل ما يقف أمام تعليمهن. الانتصار هو الرابط الوحيد بين كل الكلمات التي قد نقولها اليوم وكل يوم.

في أثناء الدرس تجولت بنظري بين وجوه من أحدثهن، وجدتُ «منى» تجلس بإنصات وكأنها عادت إلينا بعد غياب ساعات، تنظر لسبورتها القديمة بشوق، تخاطب بلمسة رقيقه من كانت طاولتها، تعيش الحدث بكل تفاصيله، وقد ترتفع يدها حينًا رغبة منها بالإجابة! معلمة هي تجلس على كرسي دارسة عرفته ولم ينسها.

تذكرتُ وقتها كيف كان لمعلمتي الفضل في جعلي أستمر وأرتقي، وأجلس خلف مقود التعليم بثقة عالية، كيف بكلمات منها أوقدت بداخلي مشعلًا لا ينطفئ من الإصرار والبذل لما أريده وما ابتغيه.فهي أول مشرفة تحرضني على البقاء معلمة، وتمتدحني بوجود دارساتي، وتفخر بي أمامهن قائلة: هذه طالبتي أصبحت اليوم معلمة، هنيئًا لكن بها.

أردتُ شكرها أثناء الدرس فقلتُ: «المعلمتان محبوبتان». قصدتُ «منى» معلمة الجيل القادم، ومعلمتي الفاضلة معلمة كل الأجيال.

انتهى درسنا (حربنا) ضد المفرد الواقف في جمع سالم إلا من الجهل، وانتصرنا بتثنية كل العقلاء.

جنودنا يقفون اثنين اثنين: قلم وقرطاس، دارس ومدرس، خارطة وطريق، منهج وحياة.

كل ما يدفعنا إلى الغد يجب أن يكون مثنى مرفوعًا بألف القوة والعلم، لا ينصبه تراجع أو تهاون.

# «نور» و «ولاء»... كانت أيام

إيمان الكرود - الدمام

لفتت نظري لأول مرة وهي في مكتبة المدرسة. ملامحها الإنجليزية توحي بشيء من الجدية التي يتمتع بها الإنجليز وعيناها الخضراوان تشيان بحزن دفين لا يتناسب مع سنواتها الصغيرة. أو ربما هو مزيج من الحيرة والتيه. كانت كل يوم تذهب إلى المكتبة وقت الفسحة المدرسية. استوقفتني حقيقة أنها كانت تلتهم الكتب التهامًا. وشدني في ذلك اليوم كتاب إنجليزي كبير تقرؤه بنهم عجيب. اعتراني فضول شديد فسألتها عن ذلك الكتاب.

في اليوم التالي وجدتها تنتظرني عند باب فصلي وتسألني بكثير من الحياء «لماذا لم تذهبي اليوم إلى المكتبة؟ فقد انتظرتك كثيرًا.» تلك كانت (نور) فتاة الثانية عشرة من أب عراقي وأم بريطانية.

دائمًا ما أشبه نور بذلك النهر الجارف الذي حالت بينه وبين الجريان السدود حتى إذا ما أزيلت تلك الحواجز اندفع يجري هادرًا كالشلال. هكذا كانت نور نهرًا تحبسه السدود إلا أن تلك السدود كانت من وضعها قوامها انعدام الثقة بالنفس والخجل وشيء من الحزن. بدأت نور تزورني كل يوم متى ما سنحت لها الفرصة. أخبرتني كم تفتقد مدرستها الإنجليزية. أخبرتني أنها عندما جاءت أول مرة إلى بلادنا ولما تكمل العاشرة بعد كان الجميع يضحك على (عربيتها) لأنها كانت خليطًا من لهجات جزائرية ومغربية وشامية ومصرية وهي جنسيات العرب الذين كانت تختلط بهم في المدرسة. أخبرتني كم تكره جميع الحصص لأنها تضطرها للتحدث بالعربية التي تظن أنها لا تتقنها. حكت لي نور بحزن شديد عن تلك التأتأة التي تعتريها عندما تحاول الإجابة بالعربية. كانت نور تعاني نوعين من الغربة: غربة مكانية وغربة فكرية. والواحدة منهما قاسية فكيف وقد اجتمعتا. وكيف إذا كانت من تحمل همهما طفلة لم يشتد عودها؟

كانت نور تحن إلى مسقط رأسها في لندن حيث قضت معظم حياتها وكانت القراءة قد أضافت لعمر نور الصغير أعمارًا وأعمارًا حتى لقد




جعلتها تربو بنفسها عن أقرانها. وهكذا اختارت نور صحبة الكتاب الذي ما كانت تفارقه في البيت أو المدرسة. على الأقل لن يمل منها الكتاب ولن يسخر.

لم أكن بحاجة إلى غزير معرفة أو حدة ذكاء لأعرف أن نور تفتقد الثقة في ذاتها وأنها تحتاج لمن يستمع إليها ويخرج لها الأجمل في داخلها ويعرضه أمامها. وهذا ما أدعي أنني حاولت أن أفعل. وهكذا بدأت أستمع إليها كل يوم. أصبحت أعيرها كل يوم كتابين أو ثلاثة من مجموعة قصصية إنجليزية وكانت نور تعيدها لي في اليوم التالي بعد أن التهمتها. في وقت قصير كانت نور قد أتت على هذه المجموعة بكاملها.

«لا أحد يفهمني يا معلمتي».

«لأنك تختلفين عن باقي الفتيات».

«كيف؟»

«أنت تقرأين وهذا يعني أنك تملكين مخزونًا من المعرفة يفوق جميع من هم في سنك».

«ولكنهم لا يقدرون ذلك».

«صدقيني يومًا ما سيدركون من هي نور».

«نور لقد كلفتني مكتبة المدرسة بأن أختار الكتب الإنجليزية هذا العام. هل لك أن تساعديني؟»

«أنا؟!»

«نعم أنت».

هذا ما كانت تحتاج إليه نور، شخص يمنحها الثقة و يقدر ما بداخلها. وهكذا انطلقت نور تبحث عن كتب ولتقوم بمهمتها على أكمل وجه. كنت أرى نور وهي تنتعش أمامي يومًا بعد يوم كشجرة كانت قد ذبلت فلما أتاها الماء إذا هي تخضر و تعود فتورق.

(ولاء) كانت قصتها أخرى. أول مرة تنبهت إلى «ولاء» كان في اجتماع عقدته المرشدة الطلابية. في ذلك الاجتماع أخبرتنا تلك المرشدة بأن ولاء مصابة باكتئاب شديد وأنها تتعالج عند

طبيب نفسي وطلبت منا ألا نوبخها وأن نتحرى الرفق معها. هذه ولاء كما رسمتها لنا المشرفة الاجتماعية. ولكن ولاء التي عرفتها كانت فتاة مختلفة تمامًا. فخلف تلك الصورة الكئيبة التي رسمتها لنا المرشدة كانت هناك فتاة رقيقة حنونة وفية. كنت أرى بوضوح خلف دموعها التي كثيرًا ما أطلقت لها العنان أمامي قلبًا من ذهب وروحًا تريد فقط من يستمع إليها. لا أذكر كيف بدأت ولاء تأتي إلى مكتبي ولكنها كانت تقول لي بكل صدق: «عندما أراك يا معلمتي تزول عني كل همومي». لا أعتقد أنني كنت يومًا ما معلمة «سوبر» أو إحدى البارعات في حل المشكلات ولكنني أعرف جيدًا أنني كنت مستمعة جيدة. وهذا ما كانت تريده ولاء أكثر من أي شيء آخر. أشفقت على تلك الروح الصغيرة من أن تحمل داخلها كل ذلك الزخم الحزين. حدثتني عن أخويها التوأم اللذين اتحدا على شيء واحد هو ضربها وتطفيشها من الحياة وأنهما هما سبب حزنها.

«صدقيني يا ولاء ستتحسن الأمور وسيسير كل شيء إلى الأفضل».

«أواثقة أنت من ذلك يا معلمتي؟»

«نعم و ستذكرين ذلك في يوم من الأيام».

نور و ولاء ليستا إلا قصتين من قصص كثيرة عن طالبات تعلقن بمعلماتهن. إذ تكثر في مدارسنا ظاهرة التعلق بالمعلمات ولكن بعد شيء من التروي سندرك أنه كما أن تلك الظاهرة ليست خيرًا كلها، هي أيضًا ليست شرًا كلها. ولكننا اعتدنا دائمًا أن ننظر إلى هذه الظاهرة من جانبها السلبي ولو أننا قلبنا وجه العملة لوجدنا أن لها جانبًا إيجابيًا أيضًا. وأن جزءًا كبيرًا من حل هذه المشكلة، إذا كانت مشكلة، هو في التعامل معها التعامل الأمثل وأن كلمة السر هنا هي الاستثمار. ولست أعني بذلك استثمار الأموال ولكني أعني استثمار تلك المشاعر الجياشة. وكما أن النقود تستثمر فكذلك هي المشاعر. فالحب هو قبل كل شيء طاقة. ولو استطاعت كل معلمة تصريف تلك الطاقة فيما ينفع لاستطعنا أن نحل كثيرًا من المشكلات المتعلقة بالإعجاب. خاصة أن هذه الظاهرة في كثير من الأحيان لا تعدو فورة مؤقتة من المشاعر الجياشة التي تصحب مرحلة المراهقة. كاتبة السطور كانت يومًا ما طالبة وتذكر كيف كانت تبذل أفضل ما عندها حتى تبهر المعلمة التي تحبها. ولما مر بها الزمان وصارت يومًا ما معلمة شاهدت كيف كانت طالباتها، ممن وقعن في التعلق، يجتهدن أيما اجتهاد ويحرزن نجاحات كبيرة في مادتها. فالحب وحتى علميًا في كثير من الأحيان مصدر للإبداع. أذكر جيدًا عندما كنت في المرحلة الثانوية كيف استطاعت إحدى معلمات الدين ممن يتمتعن بشعبية كبيرة أن تستثمر شعبيتها الجارفة بين جموع الطالبات فوجهت العديد منهن وجهة دينية واستطاعت أن تنفذ معهن الكثير من المشاريع البناءة. وهنا الذكاء. و هكذا أعتقد أنه إذا كان التعلق داء فإن في داخله في كثير من الأحيان الدواء. أزعم لو أن كل معلمة استطاعت أن تستغل حب الطالبة وتوجهه وجهة نافعة لحصلنا على



خير كثير.

وكما ذكرت في السطور السابقة فهذه الظاهرة قد لا تعدو أن تكون إحدى أعراض المراهقة ولكن ذلك لا يمنع أن تكون مؤشرًا في كثير من الأحيان على أن الفتاة تعاني فراغًا عاطفيًا أو تسكن في منزل مشحون بالمشكلات أو ترزح تحت وطأة بعض المشكلات النفسية مثل فقدان الثقة بالذات. وهنا ما على المعلمة لو أنها استمعت لتلك الفتيات وحاولت أن تساعدهن؟ ولا يفهم القارئ أنني أنادي بكسر الحواجز بين المعلم والطالب. فهذا أكبر الخطأ. فالاعتدال مطلوب في كل شيء.

ولكن يظل السؤال متى يصبح الإعجاب مرضيًا ومتى يتم التدخل؟ إذا كنت تحدثت فيما سلف عن الإعجاب من منظور إيجابي فإنني أدرك ويدرك الكثيرون أن ظاهرة الإعجاب هذه قد تتحول إلى ظاهرة مخيفة بكل ما تعنيه هذه الكلمة. سمعنا عن حالات مرضية تحول فيها الحب للمعلمة إلى هوس مجنون أضر بالمعلمة وأحيانًا بعائلتها. سمعنا عن فتيات يطلبن المعلمة على هاتفها ليل نهار حتى إذا ما يأسن من أن تجيبهن صرن يطلبنها على أرقام جميع أفراد العائلة وحتى سائقها. بل وصل الحد بإحداهن إلى إشهار السلاح في وجه معلمتها!

أما الإعجاب بين الفتيات فتلك مشكلة أخرى. فإذا كانت ظاهرة تعلق الطالبة بالمعلمة من الممكن أن تستثمر إيجابيًا من قبل المعلمة وذلك بحكم فارق السن والخبرة، فإن هذه الظاهرة ذاتها بين الفتيات قد تؤول إلى ما لا يحمد عقباه. لا سيما أنهن فتيات صغيرات في سن واحدة. وقد سمعنا جميعًا عن علاقات مثلية بين طالبات المرحلة الواحدة. وهنا ينبغي التدخل و التدخل الفوري أيضًا. ولكن تظل كبرى مشاكلنا أننا وقفنا أمام هذه المشكلة عند حد التشخيص ولا أكثر. فلا المعلمات ولا حتى المرشدات يفقهن آليات التعامل مع هذه المشكلة إذ لم نتلق في مدارسنا تدريبًا مكثفًا للتعامل معها. وهذا ما يجعل البعض يلجأن إلى الردع والزجر والذي قد لا يكون أكثر من ذر الرماد على النار. ومنذ متى ارعوى العشاق من عذل العذال ؟!

وربما الوقوف عند أسباب هذه الظاهرة قد يفيد في العلاج في كثير من الأحيان. جزء من السبب يقع على عاتق الأهل إذ إن هذا يعني أن هناك خللاً في البيت وفي التربية خصوصًا في ظل انعدام ثقافة الحوار بين أفراد المنزل وعزوف الكثيرين عن التعبير عن مشاعرهم بين أفراد الأسرة حيث يسود شيء من الجفاف العاطفي فتبحث تلك الفتيات عن الحب في شخص معلمة أو فتاة معها. وجزء آخر يقع على عاتق المدرسة ولو نظرنا إلى ظاهرة التعلق بعين العقل لوجدنا أنها في كثير من الأحيان حالة هروب من المشكلات. فالمحب يهرب في محبوبه لينسى وراءه دنيا من المشكلات التي تطارده ولو أننا كنا نتلقى تدريبًا على التعامل مع المشكلات وحلها منذ الصغر لما هربنا بالحب من تلك المشكلات بدلًا من مواجهتها. ثم إن ضياع الهدف من الحياة هو من أكبر الأسباب للتعلق المرضي و لو أننا كنا ننشئ أبناءنا وبناتنا على هدف يكبر معهم ويكبرون معه لما انشغلوا بمثل تلك الأمور. كما أن عدم وجود هواية مفيدة تشغل المراهق أو المراهقة تجعله يبدد فراغه في أمور تضر ولا تنفع. إذًا المشكلة في النهاية ليست مشكلة فتيات بقدر ما هي مشكلة مجتمع بحاجة إلى التثقيف والتوعية والإرشاد.

قبل أيام وصلتني رسالة على هاتفي الجوال «نحن الآن في رحلة مع الجامعة. الجو جميل و المنظر بديع. ليتك كنت معنا» تلك كانت رسالة من ولاء التي تدرس اليوم طب الأسنان في إحدى الجامعات العربية. مؤخرًا زارتني ولاء في منزلي لم تكن أبدًا تلك الفتاة الحزينة بل كانت منطلقة منشرحة الصدر مملوءة بالثقة.

«كم تغيرت يا ولاء. هل تذكرين عندما كنت أقول لك أن كل شيء سيسير إلى الأفضل؟»

«نعم أذكر جيدًا.. كانت أيام!».

نعم كانت أيام. ليتنا نستطيع أن نجعل اللحظات المؤلمة في حياة الآخرين مجرد«أيام» لا تلبث أن تولي. ■

# هذا «مناكير» أختي !!

حصة الجربوع - رفحاء

للعمل في الميدان التربوي التعليمي نكهة خاصة لا تجدها في الكثير من القطاعات الأخرى، ففيه من المتناقضات والاجتهادات والرؤى والقناعات الشئ الكثير بحكم أن العمل فيه تربوي بالدرجة الأولى ومرتبط بالناس كل الناس. والعمل فيه واضح لا تكتنفه السرية ولا الغموض. ميدان يضم طالبًا ومعلمًا ومقررًا وأنظمة يتراوح العمل فيها بين المرونة من ناحية التعامل مع الطالب والتشديد في التعاطي مع المقررات وما يتعلق بها.

على العكس في الميادين الأخرى كالعمل في الميدان العسكري مثلاً، فعملك فيه يرتكز بالدرجة الأولى على الانضباط والطاعة دون أن يكون لك الحق في أن تفسر أو تؤول التعليمات أو تقتنع بالمهمة المنوطة بك أو لا تقتنع بل عليك التنفيذ ولا غيره بل إن أي مخالفة لتنفيذ الأوامر قد تصل بك الأمر إلى الإيقاف في الحجز؟ لذا لا يتحدث العسكريون كثيرًا عن عملهم.

لذلك إذا اجتمع التربويون أو التربويات في مكان واحد مع غيرهم لا يمكن أن يخرج الحديث عن الميدان التربوي: كل يطرح رأيه وتجربته والمواقف التي حصلت معه فيتحاورون بين مؤيدين ومعارضين ما يجعل غيرهم في ضيق شديد قد يدفعهم إلى مغادرة المكان... فقصص التربويين لا تنتهي وقناعتهم تتبدل وآراؤهم كثيرة والمحصلة في الأغلب لا شيء لأن كلاً يرى أن رأيه وتجربته الأجدر!

لكن الموجود المحايد في مثل هذه اللقاءات قد يخرج برصيد لا بأس به من المواقف التي تندرج تحت عناوين كثيرة تتراوح بين الحالات الإنسانية والمواقف الطريفة بل المواقف والخبرات التربوية الجيدة والضعيفة.

❖ نظرية جديدة في الإدارة

تقول أفشل مديرة مدرسة : لم يستطع أحد طوال مدة خدمتي في التربية والتعليم أن يمسك عليّ شيئًا في عملي والسبب أنني لم أقل لأحد«لا» في حياتي المهنية!

لكنها لم تقل نعم أبدًا، فهوايتها تمييع المواضيع فحسب.

❖ مشرفة تربوية ذكرت أنها في صراع مع معلمة قديمة قدم التاريخ بسبب رغبة الأخيرة في الاستمرار في تدريس مادة التوحيد والفقه ورفض المشرفة لهذه الرغبة.

والسبب كما تقول المشرفة أن المعلمة لا تنطق اسم المادة بشكل صحيح فكيف تدرسها!

المعلمة تقول توحيد وفووقه!

❖ قدر لي أن أتعين في إحدى الهجر النائية وكان الفقر يضرب أطنابه في الهجرة ولكن النعمة التي أتمتع بها حجبت عني رؤية البؤس في عيون طالباتي حتى ذلك اليوم.

حيث وصل إلى المدرسة فريق الوحدة الصحية المدرسية لتطعيم الطالبات ولم تتمكن المرضة من تطعيم بعض الطالبات؟ بل إن إحداهن ممن تسكن أمام المدرسة فرت إلى بيت أهلها ولم نستطع اللحاق بها، من شدة الفقر لم تكن بعض الطالبات يرتدين ملابس داخلية فمنعهن الحياء من الاستجابة للتطعيمات.



بعدها عرفت أن دوري أكبر من الأبجدية!

❖ تعرضت مدرستنا للسرقة مرات عديدة وكانت السرقات في الأغلب لما خف وزنه وغلا ثمنه ولكن في المرة الأخيرة كان تخريبًا أكثر منه سرقة حيث عاثوا في المدرسة الفساد فلم يسلم من عبثهم شيء: غرفة الإدارة والمدرسين والمرافق والصفوف بحيث تشعر أن من قام بهذا العمل حاقد ناقم مخرب. قل ما شئت لكن عندما ترى الآثار تحار في القول على أن اللافت في الأمر استخدام الأصباغ البخاخة بكثافة في توجيه رسائل يمجها الذوق العام فضلًا عن الميدان التربوي.. لذلك لم أنم تلك الليلة أخطط في كيفية إعادة المدرسة إلى وضعها وامتدت بي الأحلام ليلتها إلى القبض على الجاني ولم يقطع أحلامي إلا صوت المؤذن.

ذهبت إلى المدرسة وبدأنا في العمل على ترتيبها ولم ينته أسبوع إلا والأوضاع قد تحسنت وبدأت في متابعة أحوال المدرسة والطلاب على أن ما لفت انتباهي غياب أحد طلاب الصف السادس طوال ذلك الأسبوع - التحق بالدراسة متأخرًا - فكان يفوق زملاءه قوة. وكما فهمت من المرشد الطلابي أن الطلاب جميعًا يخافونه.

عزمت على استدعائه السبت لمعرفة سبب غيابه واتباعًا للظن الذي استوطن قلبي. مع علمي أن بعض الظن إثم.لقد استوطن الصبغ الذي عبث بمدرستنا أظافر الصبي ولم يفلح الأسبوع الذي تغيب فيه عن المدرسة من محو آثاره.

لما سألته أجاب إجابة لم تخطر على البال جعلتني أضحك طوال ذلك اليوم؟

كانت إجابته حرفيًا (هذا مناكير أختي لم تستطع فتحه وحاولت فتحه فانكسر وصبغ يدي)، العفريت تحاشى أن ترد كلمة صبغ على لسانه؟

❖انتدبت لأول مرة للملاحظة على لجان اختبار الثانوية العامة، في اللجنة بكت إحدى الطالبات بكاء مرًا وهي تؤدي الاختبار النهائي لشهادة الثانوية العامة كانت على ما يبدو متفوقة وعلى خلق.علاوة على حب واهتمام جميع المعلمات

بدليل أن كل المعلمات مررن على اللجنة قبل توزيع الأسئلة وجميعهن يوصينها بتحسين خطها، بجملة واحدة وكأن الجميع قد حفظها، هذه الوزارة وليس نحن انتبهي أنت شاطرة وذكية، حسني خطك حتى لايضيع مجهودك؟

الطالبة متفوقة ولكن سيئة الخط لدرجة وضع لجنة لتصحيح أوراقها أثناء الاختبارات.

لما سألتها عن بكائها قالت سوء خطي، ولكن ليس بسببي، عندما كانت بالصف الأول الابتدائي أظهرت حسن وجمال خط يفوق عمرها وأقرانها.

المعلمة لم تصدق أنه خطها بالرغم من محاولتها إيضاح ذلك، كانت تتعرض للضرب بل ويكتب في دفترها كل - ذات - واجب منزلي (دعوا الطالبة تعتمد على نفسها في أداء الواجب) ولما لم تستجب الأسرة لأمية الأب والأم، صار العقاب الشديد سبيل المعلمة، الطلفة بدأت تسيء خطها بل صارت تشوهه حتى ترضي المعلمة، التي سرها سوء خط تلميذتها.

لقد دفعت المعلمة الطلفة إلى القبح دفعًا، وظل يلازمها طوال حياتها.

❖ اعتدنا استقبال أمهات الطالبات بعد ظهور النتائج وكنت أشدد على المعلمات بالاستعداد لاستقبالهن وشرح ما يخفى عليهن بخصوص نتائج بناتهن، وخاصة بعد التقويم المستمر، حيث لا يزال الغموض يكتنف تطبيقه لدى الكثير من الأمهات.

جاءت تحمل أشعار ابنتها التي تدرس بالصف الأول. الطفلة لم تجتز المهارات الأساسية وأوصت اللجنة ببقائها في الفصل لعام آخر. الأم طالبت بإعادة الاختبار. لم وضحت لها الصورة بأن الموضوع تقويم ويتم خلال السنة بكت لدرجة أن الجميع استغربوا بكاءها، ما يستاهل الأمر، اتضح سبب البكاء، لم تنجب سوى بنات وكانت في صراع مع والدهن في إثبات أن البنات كالأولاد فيهن الخير وقادرات على النجاح والمقاومة، زوجها يلوح بالزواج من أخرى لأن البنات ما فيهن خير.

❖ عندما نكلف بالإشراف على لجان الثانوية العامة فهذا يعني مسؤولية كبيرة والتزامًا، بل إن المعلمة التي تكلف في لجنة الثانوية العامة تكون ملزمة باللجنة وبرفع اسمها قبل بدء الاختبار إلى



الإدارة، لذلك تختار مديرة المدرسة أكفأ المعلمات لهذه المهمة.

في أول أيام الاختبار حضرت مبكرة إلى المدرسة ووقعت في السجل الخاص بالملاحظة على إحدى اللجان أنا وإحدى الزميلات، صعدت إلى اللجنة وبدأت الطالبات بالتوافد على اللجنة، اكتملت الطالبات، زميلتي لم تظهر، رئيسة اللجان ومديرة المدرسة، تسأل عنها، الكل يسأل، كيف تتأخر، أين الالتزام أين النظام؟!

طلبت مني المديرة الاتصال بها من الهاتف النقال، تحدثت معها، أغلقت الخط قبل أن تكمل، ماذا سأقول للمديرة؟

زميلتي لم تأت إلى المدرسة في أول يوم لاختبار الثانوية العامة لأن الكهرباء انقطعت عن الحي الذي تقطنه ولم تتمكن من (سشورت غرتها)، قلت لا يهم السشوار، تعالي على عجل، قالت (علشان أنت والمديرة شعوركم ناعمة) تقولين لا يهم!

❖ كانت كأغلب الطالبات، إلى أن داهمها المرض فجأة، كانت تتلوي من المغص الكلوي فتتلوى معها القلوب، زميلات ومعلمات، لها عينان ساحرتان وعندما تغرقان بدموع الألم، تجف كل الدموع خجلًا.

أحاطها الجميع بالحب وبالغ الكثيرون في الاهتمام، انتهى العام وقد أرهق الجميع، ولكن حتى النهاية كان الاهتمام، ودعناها وتمنينا لها التوفيق في رحلتها لزراعة الكلى في الفلبين. انقطعت أخبارها.

رأيتها بعد ثلاث سنوات في إحدى المناسبات تمسك بطفل وفي بطنها آخر.. سألت عنها، قالوا: لم تكن تعاني شيئًا، كانت تمثل المرض لتستجدي به الحب، لقد حجب جمال عينيها وغزارة دموعها عن الجميع الحقيقة.

❖ لمادة الرياضيات خصوصيتها وكذلك معلموها، معلمة الرياضيات تسعى جميع الطالبات لكسب ودها، والمهمش عند معلم أو معلمة الرياضيات سيعاني الأمرين، فما بالك حينما يتم تهميش (شلة) اعتادت الشغب والعفرتة.

عرفت هذه (الشلة) استحالة المرور من هذه المعلمة إلا بالتنازل عن أبجديات الشلل وأولها الالتزام، هذا سيفرط عقدها ويضيع هيبتها لدى الجميع!

ذات يوم حضر الوسواس الخناس وهن يقررن الانتقام، كان الأمر بسيطًا.

رمي الأقلام في المساحة التي تتحرك فيها معلمة الرياضيات، سقطت، وسقطت كل أحلامها في الحياة، سقط جنينها الذي انتظرته سبع سنوات، عادت إلى وطنها تحمل عذابات الفقد والمرض، وكثيرًا من الأسى.

سقط كل أمل يربط (الشلة) بالنفس المطمئنة، ستظل النفس اللوامة ترافقهن ما دامت الحياة.

❖ فجأة ذبلت وهي لم تتفتح بعد، في الصف الأول الابتدائي، لما بحثت المرشدة في حالتها، هالها الأمر، الصغيرة تترد على مجلس أبيها بعد خروجه من المنزل وقد ملأ موقد النار بأعقاب السجائر، التي غالبًا ما تحوي بعض الأشياء المنوعة، جربتها للتقليد ثم صارت تبحث عنها للحاجة، المروع في الأمر أن لا حياة لمن تنادي.

غالبًا ما تتاخر في الحصة التي تلي الفسحة، والأغلب كانت تستأذن في الحصة ذاتها!

لفت ذلك انتباه زميلتها التي تجاور مقعدها وكانت على جانب كبير من الفطنة ولا يتميز الكبار عنها إلا بفارق العمر، جاءتني تخبرني عن الأمر.

قلت: ما رأيك؟

قالت: نتبعها دون علم أحد ويتضح الأمر. كنت أثق بها، لذا قلت هي لك.

عادت بعد يومين، لتخبرني.

كانت تبحث عن بقايا الأكل بعد الفسحة، زميلتي التي تكاتفني جائعة وأنا الريالات تتراكم في شنطتي كل يوم. بئس الزميلة أنا.

قلت: أتصرف، أم أتركها لك. قالت: لي.

أقسم أني لم أرهما بعد ذلك إلا متشابهات في المريول والحذاء والإكسسورات والشنطة والدفاتر.

وفي إحدى الأيام نظرت من النافذة إلى المقصف المدرسي، كانت طالبتي تتدافع مع الطالبات لشراء الوجبة وما إن تحصل عليها حتى تعطيها زميلتها التي كانت تقف بعيدًا، ثم تعود لتحصل على شيء آخر، وهكذا، كان أكبر درس يمكن أن يتلقاه أستاذ من تلميذه.

❖لما أنهيت درسي تنحيت جانبًا، لتكتب الطالبات الملخص السبوري. التقطت كتاب إحدى الطالبات. الصفحات البيضاء من الكتاب مليئة بكل الكلمات التي تلعثمت بها ونطقتها نطقًا غير سليم وإذا بها مرتبة تحت عنوان (بدليات)، قرأتها، رددت في نفسي، (ردار)... لم تفتها ولا كلمة، لم تشعر بي، أعدت الكتاب إلى مكانه.

لما جاء الغد، عدت إلى ذات الصف بدأت درسي بالشكر والحمد والثناء على الله عز وجل أن جعل لنا (لسانًا وشفتين)، وأتبعت ذلك بتساؤل: ماذا لو كان للإنسان لسانان، كيف يمكنه الحديث، وأننا بلسان واحد نتلعثم ونخطئ.. تمعنت وجهًا.. كانت كمن صب عليها للتو (جردل) من الماء البارد.

لم تمزق الأوراق بل زادت عليها الكلمات اللاحقة، لأنني أخذت كتابها نهاية العام أثناء وجودها في قاعة الاختبار ولايزال لدي، كلما رغبت في الابتسامة تصفحته. ■

# المخطط الحاضر الغائب

هناك فهم يحصر التعليم في ثلاثة أضلاع المعلم والطالب والمبنى المدرسي، وهذا بلا شك حقيقة علمية وتربوية. لكن الأضلاع الثلاثة في عالمنا التعليمي الحديث أصبحت أضلاعًا عدة. فالمبنى المدرسي ليس كما كان سابقًا أعشاش أو بيوت طينية بنظام كتاتيب أو حتى مبنى أسمنتي حديث. والمعلم ليس هو ذلك المعلم ذو السلوك التربوي الذي يتساوى مع (المطوع) المعلم التقليدي في القرى والأرياف. والطالب الذي كانت اقتصاديات التعليم لا ترصد له سوى مبالغ زهيدة هي مصروفات كل أسرة على طلابها أصبح في زمن الاستثمار المفتوح، أو يكاد يكون مشروعًا مستقلًا يخضع لحسابات الربح والخسارة والحقل والبيدر والجدوى الاقتصادية.

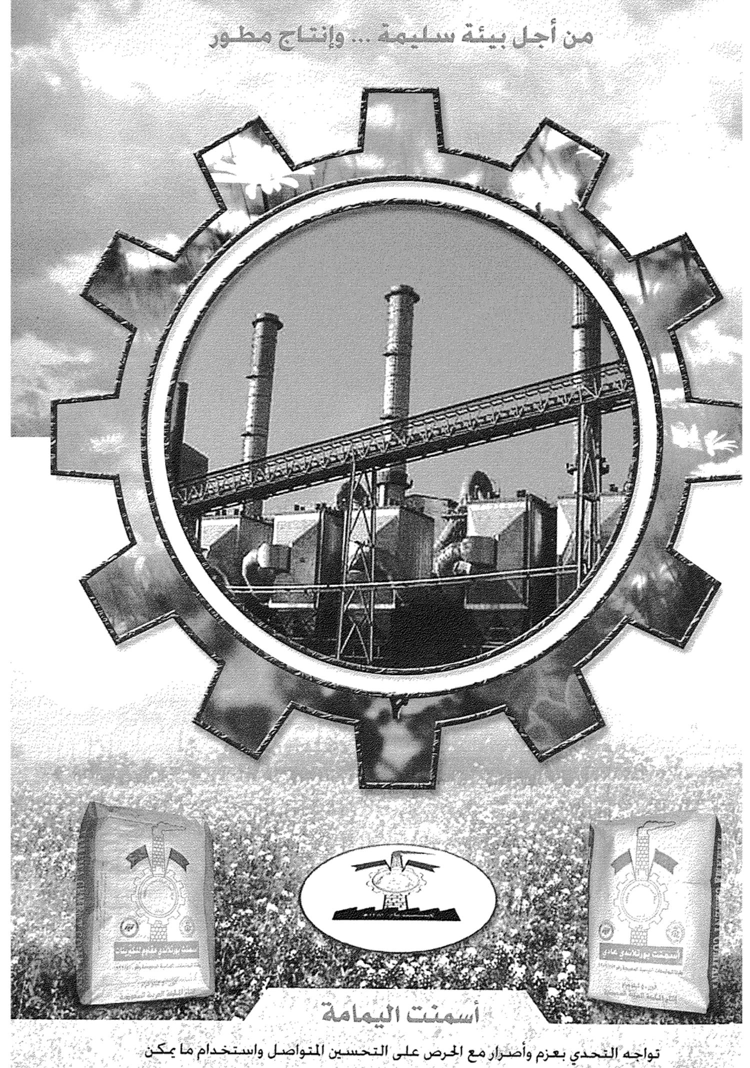


د.عبدالعزيز الجارالله

لا أقول إن الأضلاع الثلاثة قد انكسرت لكن هناك أضلاعًا بدأت تدخل وتزاحم الطروحات الأولى: البيئة المدرسية والمبنى المدرسي المعاصر والمعلم الذي يتقارب مع المقرر الدراسي ويتباعد، ويشعر أنه تجاوز أفكار المقرر ووسائله. وأيضًا الطالب الذي تفجرت بين يديه العلوم والمعارف من شبكات الأرض ومن الفضاء ومن المتغيرات القيمية والأخلاقية حتى أصبح طالبًا تطارده المعرفة وأن كمية الضخ اليومي ربما أكبر من استيعابه.

لذا من الضروري إعادة صياغة أضلاع التعليم بدخول التقنيات الحديثة وأسلوب التعاطي المعرفي وطريقة التعليم نفسه كعلم وثقافة وسلوك.

لا نستطيع أن نعلم هذا الجيل ونحن نفكر في تجاربنا السابقة عندما كنا على مقاعد الدراسة في ظرف اقتصادي خانق وظرف ثقافي متواضع وظرف بيئي منخفض وظرف تقني مرتبط بالوسائل والتواصل مع المحيط الخارجي، إذ كان الأضعف والأقل مما هو عليه الآن.. لذا من الضروري أن نزيل أو نمحو من ذاكرتنا تلك الصورة التي لا أقول إنها سلبية، لكن لها ظروفها أو على الأقل نعمل على تحييدها جانبًا أثناء تخطيطنا لمستقبل هذا الجيل الذي أغلبه في المحافظات والمدن الكبيرة، لا يعرف مدارس الأعشاش، والتعليم تحت جذوع الشجر وبيوت الطين وفصول الحصير، والمعلم الموسوعي المتخصص باللغة العربية ويدرس الرياضيات والفيزياء، والمدير الشامل الذي يؤدي ثلاث مهام في وظيفة واحدة مدير إداري ومعلم ومشرف تربوي.. نحن في زمن التخصص الدقيق وأتمنى من طلابنا في المرحلة الابتدائية أن يكاشفوا المخططين التربويين: هل هذه الخطط تتوافق معهم، أو أنها من ملفات الماضي وأوراق الأمس التعليمي؟ ■



من أجل بيئة سليمة ... وإنتاج مطور
أسمنت اليمامة
تواجه التحدي بعزم وأصرار مع الحرص على التحسين المتواصل واستخدام ما يمكن
الحصول عليه من تقنيات التحكم في الانبعاثات للمحافظة على البيئة.